

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra dějin a didaktiky dějepisu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Antika v učebnicích dějepisu pro základní školy 1948–1989

Antiquity in history textbooks for secondary schools 1948–1989

Bc. Hana Dubská

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Keparťová, CSc.

Studijní program: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy
a střední školy český jazyk – dějepis

2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Antika v učebnicích dějepisu pro základní školy 1948–1989 vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury.

Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16. 7. 2015

.....
Hana Dubská

Poděkování

Děkuji své vedoucí práce, doc. PhDr. Janě Kepartové, CSc., za velice laskavé a odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi během celé doby psaní mé diplomové práce poskytovala.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá didaktickou a historickou analýzou dějepisných učebnic používaných během totalitního režimu na základních školách v Československé republice v letech 1948–1989. Cílem práce je sledovat vliv politické situace na pojetí a obsah výkladu antiky v učebnicích dějepisu. Teoretická část práce zahrnuje stručný politický vývoj a vývoj školství v Československu ve sledovaném období. Praktická část práce se věnuje samotné analýze a srovnání učebnic z období totality a současnosti s důrazem na didaktickou a obsahovou podobu. Během výzkumu jsem dospěla k závěru, že výkladové texty pod vlivem komunistické ideologie se více zabývají sociálními problémy v tehdejší společnosti a poukazují na její nerovnosti. Zároveň obsahují rozsáhlé informace zaměřené na problematiku otroků, zvláště jejich těžký život, či popisují proběhlá otrocká povstání. Nejvýraznější je toto pojetí v učebnicích vydaných v 50. letech 20. století.

Klíčová slova: učebnice dějepisu, antika, základní škola, komunismus, Československo, vzdělávání, 20. století

ABSTRACT

The diploma thesis focuses on didactic and historical analysis of history textbooks used during the Communist totalitarian regime at secondary schools in Czechoslovakia republic between 1948–1989. Goal of this thesis was to find out if there were any changes of historical events interpretation of Classical antiquity in consideration of political development in the country. The theoretical part consists of brief political development and development of education in Czechoslovakia in observed period. The practical part deals with the analysis and the comparison of textbooks from totalitarian and present era with emphasis on didactics and content. I concluded that interpretative texts influenced by the communist ideology were more focused on social problems in contemporary society. Textbooks were also focused on slavery issue, especially their hard life and described passed slave rebellions. This is most obvious in textbooks published in the 1950s.

Keywords: history textbooks, antiquity, secondary school, communism, Czechoslovakia, education, 20th century

Obsah

1. Úvod	7
2. Stručný politický vývoj v Československu v letech 1945–1989	9
3. Vývoj školství 1945–1989	13
3.1. Školství v Československu do roku 1948	13
3.2. Školství v Československu 1948–1960	14
3.3. Školství v Československu po roce 1960	17
4. Dějepis jako učební předmět komunistické výchovy	21
5. Učebnice dějepisu pro základní školy	24
5.1. Učebnice pro základní školy 1945–1950	25
5.1.1. <i>Didaktická podoba učebnic</i>	26
5.1.2. <i>Obsahová podoba učebnic</i>	35
5.2. Učebnice pro základní školy 1950–1960	45
5.2.1. <i>Didaktická podoba učebnic</i>	46
5.2.2. <i>Obsahová podoba učebnic</i>	55
5.3. Učebnice pro základní školy 1960–1978	78
5.3.1. <i>Didaktická podoba učebnic</i>	78
5.3.2. <i>Obsahová podoba učebnic</i>	87
5.4. Učebnice pro základní školy 1978–1989	98
5.4.1. <i>Didaktická podoba učebnic</i>	99
5.4.2. <i>Obsahová podoba učebnic</i>	107
6. Závěr	116
7. Seznam učebnic	119
8. Seznam literatury	121
9. Seznam příloh	123

1. Úvod

Každá společnost si utváří svůj vlastní pohled na lidskou minulost, což se v zásadě projeví na celkovém pojetí dějin. Tuto skutečnost si uvědomoval i známý britský spisovatel George Orwell, jenž ve svém antiutopickém díle *1984* uvedl: „*Kdo ovládá minulost, ovládá budoucnost. Kdo ovládá přítomnost, ovládá minulost.*“ Výklad dějin není nikdy zcela objektivní, protože je vždy ovlivněn společností, ve které vznikl.

Ve své diplomové práci se zabývám dějinami antiky prezentovanými ve společnosti, která byla pod vlivem totalitní komunistické ideologie. Cílem mé práce bylo sledovat vliv politické situace v Československu v letech 1945–1989 na obsah a koncept antických dějin v učebnicích dějepisu pro základní školy. Tento stupeň vzdělávání jsem si vybrala záměrně, jelikož druhým rokem učím na druhém stupni základní školy, takže jsem při zpracování mohla využít své vlastní zkušenosti s aktuálními učebnicemi.

Jako metodu práce k dosažení stanoveného cíle jsem zvolila historickou a didaktickou analýzu učebnic vydaných ve sledovaném období. Výběr konkrétních učebnic jsem konfrontovala s odbornou publikací – JULÍNEK, Stanislav, a kol. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Masarykova univerzita, Brno 2004.

Teoretická část mé práce se věnuje vývoji školství a učebnic ve sledovaném období včetně stručného přehledu politického vývoje v Československu. V praktické části se věnuji samotné didaktické a historické analýze. Při didaktickém rozboru se zaměřuji na tři základní strukturní prvky, kterými jsou: a) prezentace učiva formou slovní a názornou, b) aparát řídicí osvojování učiva, c) aparát orientační. V rámci historické analýzy jsem hodnotila věcný obsah učebnic, zajímala jsem se o koncept a řazení výkladu antických dějin, prezentaci vybraných osobností a událostí. Dále jsem sledovala různé zvláštnosti i zajímavosti pojetí či nedostatky v jednotlivých učebních textech.

V rámci analytického zkoumání jsem zároveň provedla srovnání učebnic z období totality s učebnicemi současnými. Dnes mají učitelé na výběr z velkého množství učebnic z různých nakladatelství, já jsem pro svou práci vybrala tato tři novější díla: BEDNAŘÍKOVÁ, Jarmila, KYSUČAN, Lubor, FEJFUŠOVÁ, Marie. *Dějepis pro 6. ročník: Pravěk, starověk*. Nová škola, Brno 2013; KOLEKTIV AUTORŮ. *Dějepis 6: Pravěk a starověk učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Fraus, Plzeň 2013 a VÁLKOVÁ, Veronika. *Dějepis 6 pro základní školy: Pravěk a starověk*. SPN, Praha 2006.

Všechny uvedené učebnice jsou zpracovány podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, takže odpovídají nejnovějším požadavkům na učební texty pro sledovaný stupeň vzdělávání.

Antická jména vyskytující se v mé práci jsou sjednocena podle díla – SVOBODA, Ludvík, a kol. *Encyklopedie antiky*. Academia, Praha 1973. Jména ze zkoumaných děl jsem zachovala v přesné podobě uvedené v konkrétním učebním textu.

2. Stručný politický vývoj v Československu v letech 1945–1989

Rok 1945 je považován za rok významný a zlomový, neboť v tomto roce skončila druhá světová válka. V květnu 1945 došlo k podepsání kapitulace největšího agresora celého konfliktu, Německa, a tím byla válka na evropském kontinentě ukončena. K definitivnímu konci druhé světové války došlo po podepsání kapitulace Japonska na začátku září stejného roku.

V době druhé světové války neexistovalo svobodné Československo, místo něj na našem území fungoval protektorát Čechy a Morava. Již před koncem války v březnu 1945 jednal v Moskvě londýnský a moskevský zahraniční odboj o konečné podobě poválečného Československa. Jedním z výsledků tohoto jednání byl v dubnu vyhlášený Košický vládní program, ve kterém byla mimo jiné obsažena budoucí orientace v zahraniční politice na Sovětský svaz. Zároveň byl v tomto měsíci do čela republiky oficiálně jmenován prezident dr. Edvard Beneš. Nová vláda měla být rovnoměrně složena z povolených politických stran, avšak na politické scéně se v tuto dobu objevovaly dvě komunistické strany, Komunistická strana Československa a Komunistická strana Slovenska, což znamenalo, že komunisté získali šest ministerských křesel (Bělina, 1992, s. 250). Vedle těchto postů se na další významná místa dostávali příznivci komunistů, takže postupně došlo k tomu, že „*extrémní levice ovládla bez boje mocenské pozice, umožňující jí zásadním způsobem ovlivnit vývoj v osvobozené republice*“ (Bělina, 1992, s. 251).

První měsíce po skončení války se nesly v duchu obnovování poválečného Československa. Největší územní změnou byla ztráta Podkarpatské Rusi v červnu 1945, kterou získal Sovětský svaz, což se odrazilo i na národnostním složení obyvatelstva. Proměny ve skladbě obyvatel záhy pokračovaly při odsunu neslovanských národů z území ČSR, zvláště Němců a Maďarů. Vedle toho v tomto období docházelo k stíhání a trestání válečných zločinců a kolaborantů, konfiskaci jejich majetku a postupnému znárodňování všech bank a pojišťoven, klíčového průmyslu a závodů s více než pěti sty zaměstnanci.

V květnu 1946 se konaly svobodné a demokratické volby. „*V celostátním měřítku vyšli vítězně komunisté s 37,94% voličů a se 114 poslanci, následovali národní socialisté s 18,29%, lidovci s 15,64%, demokraté s 14,07%, sociální demokraté a Strana práce s 12,76% a Strana slobody s 0,85%*“ (Kaplan, 1. část, 1991, s. 48). Po tomto vítězství měli komunisté ve vládě devět členů a novým předsedou vlády se stal Klement Gottwald,

předseda komunistické strany. Během následujícího ani ne dvouletého období se zostřovaly spory mezi demokratickými stranami a komunisty. Zároveň se prohlubovaly hospodářské problémy ovlivněné velkým suchem a neúrodou v roce 1947, která způsobila nedostatek potravin.

Zlomový zvrat československých dějin nastal v únoru 1948, kdy došlo ke komunistickému převratu a jejich definitivnímu převzetí moci na dlouhých čtyřicet jedna let. Této události předcházela demise nekomunistických ministrů, kteří svým činem chtěli projevit nesouhlas s chováním komunistických představitelů. Doufali v nepřijetí demise prezidentem republiky, ustanovení dočasné úřednické vlády a vyhlášení nových voleb. Pod vlivem vyhrocené situace však prezident Beneš 25. února 1948 demisi přijal a jmenoval novou vládu navrženou premiérem Klementem Gottwaldem složenou z komunistů či jejich skálních příznivců; tím byl komunistický puč dovršen. Komunisté začali budovat totalitní politický systém (Bělina, 1992, s. 268), následovala tzv. očista významných institucí od nekomunistů. Na začátku května byla vydána nová ústava a koncem května proběhly již nedemokratické volby – na kandidátce byli uvedeni pouze politici Národní fronty, opoziční politici se sem nedostali. Tento systém existoval až do roku 1989. V červnu abdikoval dr. Edvard Beneš a na postu prezidenta ho vystřídal Klement Gottwald.

Období mezi léty 1948–1953 nazýváme obdobím stalinismu, jednalo se o vlnu teroru a despotismu vedenou proti všem odpůrcům režimu. V této době vrcholí vykonstruované monstrprocesy, v nichž byly k trestu smrti odsouzeny například tyto osobnosti: generál Heliodor Píka a JUDr. Milada Horáková. Zároveň v této době probíhal rozsáhlý proces kolektivizace a znárodňování. Celá padesátá léta můžeme charakterizovat jako období budování socialismu. Jeho dovršení nastalo v roce 1960, kdy společně s novou ústavou došlo i ke změně oficiálního názvu státu – Československá socialistická republika (ČSSR). V této době se v čele státu vystřídali dokonce tři prezidenti, již zmiňovaný Klement Gottwald (1948–1953) následovaný Antonínem Zápotockým (1953–1957) a v roce 1957 byl zvolen Antonín Novotný, který prezidentský úřad zastával až do roku 1968.

V průběhu šedesátých let dochází postupně k uvolňování režimu. *„Československo i nadále zůstalo policejním státem, ale prostý občan, který „se neplete do politiky“, si mohl být od konce padesátých let v zásadě jist, že nebude vytažen z postele a odvečen neznámo*

kam. Lidem se vcelku dařilo lépe“ (Bělina, 1992, s. 279). Vrcholem narůstajícího uvolnění byl rok 1968. V lednu byl z funkce prvního tajemníka Ústředního výboru KSČ odvolán Antonín Novotný a nahradil ho proreformní komunista Alexander Dubček. V březnu Novotný rezignoval i na post prezidenta. Novým prezidentem se stal Ludvík Svoboda, jenž ve funkci setrval až do roku 1975. Tito dva muži byli v té době symbolem uvolňujících se poměrů.

Probíhající změny však znepokojovaly vedení Sovětského svazu, který nakonec společně s dalšími pěti členskými státy tzv. Varšavské smlouvy ukončil reformní snahy československého vedení: 21. srpna 1968 bylo území Československa obsazeno. Okupace sovětskými vojsky trvala až do pádu režimu v roce 1989.

Období, které nastalo po srpnu 1968, nazýváme dobou normalizace, jejímž hlavním cílem bylo navrácení poměrů před leden 1968, což se také v zásadě podařilo. Prvními kroky byly změny ve vedení, při kterých byli proreformní komunisté postupně nahrazováni ověřenými straníky. Během období normalizace došlo v Československu opět k utužení komunistického režimu. V roce 1975 byl zvolen poslední komunistický prezident Gustav Husák, který byl zároveň již od roku 1969 prvním tajemníkem ÚV KSČ.

Během normalizace se však ve společnosti postupně stále více objevovaly snahy lidí projevit svůj nesouhlas se sovětskou okupací a nastoleným režimem. Prvním výrazným projevem, jenž šokoval veřejnost, bylo upálení Jana Palacha na Václavském náměstí v lednu roku 1969. Dalším bouřlivým činem ve společnosti bylo prohlášení vydané v lednu 1977 hnutím nazývaným Charta 77, jehož hlavními mluvčími byli filozof Jan Patočka a dramatik Václav Havel. *„Podepsáním tohoto textu vzniklo občanské hnutí s neomezeným politickým spektrem, v němž se setkali vyloučení komunisté na jedné straně se zásadními odpůrci komunismu na straně druhé. Náplní jeho činnosti byl dohled nad dodržováním lidských práv v Československu, upozorňování na nezákonnosti a porušování tehdy platné komunistické ústavy a snaha o zahraniční publicitu těchto excesů“ (Bělina, 1992, s. 363).*

Disidenti neustávali ve své aktivitě ani v osmdesátých letech. Zvláště v druhé polovině osmdesátých let se rozšiřovaly řady lidí podporujících disidentské projevy nesouhlasu s režimem. Postupně přibývaly demonstrace, které však byly většinou úspěšně rozehnány. Odpor proti režimu vyvrcholil v roce 1989. Již během celého tohoto roku probíhalo množství protistátních demonstrací. Úplný vrchol těchto snah nastal v listopadu

1989, kdy postupně došlo k úplnému rozložení komunistického režimu u nás a tím k ukončení dlouhé totalitní éry.

3. Vývoj školství 1945–1989

Obsah a podobu učebnic ovlivňují nejenom dějiny politické, ale zároveň i vývoj školství. Samotné učebnice se dělí na učebnice pro jednotlivé dílčí etapy vzdělávání. Jak již bylo zmíněno, v této práci se budu věnovat učebnicím pro základní školy. Problematiku učebnic je nejprve nutné zasadit do širšího kontextu školských reforem a změn, kterými školství v daném období prošlo. Zařazení výuky dějepisu do školského vzdělávacího systému se v průběhu let několikrát změnilo, měnil se například počet let povinné školní docházky, což se samozřejmě odrazilo v obsahu učebnic.

3.1. Školství v Československu do roku 1948

Po skončení druhé světové války muselo československé školství projít řadou změn, protože školství fungující během války bylo podřízeno německé protektorátní správě, což samozřejmě znamenalo zavedení principů fašistické pedagogiky do praxe. K první změně došlo ještě před samotným ukončením druhé světové války v Evropě, kdy byl v dubnu 1945 oficiálně vyhlášen tzv. Košický vládní program. Tento vládní program se sice zabýval hlavně změnami politickými, hospodářskými, národnostními, ale také „*vyžadoval v XV. hlavě důslednou demokratizaci kultury a vzdělání*“, což například znamenalo zpřístupnění škol nejširším vrstvám či zlidovění systému výchovy (Boháč, I. díl, 1982, s. 10). Dále začalo docházet k obnově českých i slovenských škol všech druhů a k očištění školství od fašismu. V říjnu 1945 pak došlo k zrušení německých škol na území Československa.

V témže roce se do popředí školské politiky dostala představa jednotné školy, o které se vedly dlouhé debaty a jednání. Již od nového školního roku 1945/1946 byly na základě výnosu ministerstva školství a osvěty první třídy měšťanských škol a středních škol jednotně organizované a měly společný učební plán. Střední školy všeobecně vzdělávací byly rozvíjeny jako gymnázia a reálná gymnázia, která díky postupnému zavedení technické odbornosti nahradila dřívější reálky.

Jednotlivé stupně škol v letech 1945–1948 navazovaly na stav před rokem 1938 a jejich složení bylo následující: nejnižším stupněm byla pětiletá obecná škola, na kterou následně navazovaly 4leté školy měšťanské. Současně s měšťanskou školou se překrývaly

4 roky střední školy všeobecně vzdělávací, gymnázia klasická a gymnázia reálná, která pak měla samozřejmě i vyšší stupeň, jenž byl stejně jako dnes čtyřletý. Vedle vyššího stupně středních typů škol pak existovaly školy odborné. Již v těchto letech byla „významně posílena úloha dějepisu a zeměpisu s výchovným využitím pro potřeby budování lidově demokratického státu“ (Boháč, I. díl, 1982, s. 49).

V následujících dvou letech docházelo k rozporuplným názorům mezi politiky i politickými stranami o představě státní a nediferencované jednotné školy, kterou prosazovali představitelé komunistické strany. V této době tolik hájená myšlenka jednotné státní školy pak znamenala, že školská soustava bude uspořádána tak, že žáci stejného věku dostanou stejné vzdělání na jednom školském stupni bez rozdílu a následně bude žákům po splnění úkolů na jednom stupni umožněn přístup ke vzdělání na stupni vyšším. Dobová ideologie celou situaci kolem jednotné školy prezentuje takto: „*I když nebylo dosaženo uzákonění jednotné státní školy a školská politika se v období od června 1946 do února 1948 stala předmětem manévrování nejrůznějších politických sil protikomunistického a také již protisovětského zaměření, místem kompromisů, podporovaných také některými odborníky z řad pedagogů i vědců jiných oborů, měla KSČ, většina učitelstva i širší veřejnost oporu v přípravě zákona o jednotné státní škole v osobnostech, které působily v ministerstvu školství a osvěty pod vedením Zdeňka Nejedlého před květnem 1946*“ (Boháč, I. díl, 1982, s. 19).

3.2. Školství v Československu 1948–1960

„Vítězný“ únor 1948 se stal významným mezníkem československých poválečných dějin a samozřejmě se následující politický vývoj odrazil i na podobě československého školství. Od tohoto roku až do roku 1989 byli ministři školství členové jediné politické strany, strany komunistické. Celé školství pak bylo totalitním režimem chápáno jako ideově významné, neboť právě skrze školství mohlo docházet k šíření ideologie i mezi nejmladšími obyvateli země. Nutno však podotknout, že se v této době školská politika tvořila a „vytyčovala“ stranickými usneseními, které následně muselo ministerstvo školství poslušně plnit, tedy pouze rozpracovat a konkretizovat na školství. (Morkes, 2002, s. 51–52).

Nový školský zákon na sebe po převratu nenechal dlouho čekat, byl přijat 21. dubna 1948 jako zákon č. 95/1948 Sb. Tento zákon poprvé vytvořil jednotnou školskou soustavu pro žáky od šesti do patnácti let, sjednotil školy druhého stupně a utvořil jednotnou soustavu. Poprvé také došlo k prodloužení školní docházky pro všechny děti z osmi na devět let (Somr, 1987, s. 302). Současně stanovoval, že obecné základní vzdělání je bezplatné a povinné.

Podle nového zákona byla vertikální sktruktura československého školství následující: Školy se dělily na školy mateřské, pro děti od 3 do 6 let, následovaly školy národní, v tomto případě se jednalo o I. stupeň vzdělávání, tyto školy byly pětileté. Na ně navazovaly školy střední, které byly II. stupně a jejich délka odpovídala 4 rokům. Školy III. stupně se dělily na gymnázia, kde byla délka studia stanovena na 4 roky, školy odborné a vyšší školy odborné, zde se rozmezí studia pohybovalo od 2 do 5 let, a povinné základní odborné školy, které byly zpravidla tříleté a byly nutné pro odborné vzdělání mládeže po dokončení základní devítileté školní povinnosti. Posledním stupněm vzdělání byly samozřejmě školy vysoké. Struktura předmětů na II. stupni byla po roce 1948 podobná struktuře v období po roce 1945, avšak i tak se zde vyskytovaly některé změny jako například vyloučení výuky latinského jazyka, protože latina byla jazykem církve a (buržoazních) elit.

Od roku 1950 se rozšířily gymnaziální školy o nová pedagogická gymnázia, která měla připravovat učitelky mateřských škol a učitele/učitelky škol národních. K této změně vedl nedostatek pracovníků v uvedených oborech. Rozšíření vedlo k většímu rozpětí škol III. stupně.

Během padesátých let byl vyvíjen tlak na obsahové změny ve výuce všech předmětů. Do té doby platné učebnice byly postupně vyměňovány a celá školská soustava včetně výuky byla výrazně ovlivňována tehdejší totalitní ideologií. Zároveň byl jako jedinečný a dokonalý vzor předkládán Sovětský svaz (Morkes, 2002, s. 56). Se zřetelem na učebnice dějepisu musím souhlasit s tím, že se u nás v padesátých letech objevují k výuce dějepisu učebnice, které jsou napsané podle sovětského vzoru, například se jedná o učebnice Marie Pravdové, která při zpracování vycházela ze sovětské učebnice S. I. Kovaleva.

V roce 1951 došlo k vydání všech nových učebnic pro národní a střední školy (Somr, 1987, s. 306). V květnu stejného roku byla provedena kontrola a hodnocení těchto nových učebnic, kterou udělal Ústřední výbor KSČ. Některé učebnice se tak setkaly s kritikou, přičemž mezi učebnice opatřené výhradou patřily i učebnice dějepisu. Podle tehdejších požadavků státní ideologie „*měl být posílen zřetel k vlastenecké výchově, k výchově k proletářskému internacionalismu a v souvislosti s tím i k výraznějšímu poučení o SSSR*“ (Boháč, I. díl, 1982, s. 54).

K dalším výrazným změnám školství došlo ve chvíli, kdy došlo k výměně ministra školství. Zdeňka Nejedlého v roce 1953 vystřídal Ernest Sýkora. Tento nový ministr je spjat s novým školským zákonem, který byl Národním shromážděním Československé republiky přijat 24. dubna 1953 jako zákon č. 31/1953 Sb. Nový školský zákon zásadním způsobem změnil československé školství a snažil se o co největší přiblížení organizace a pojetí školy podle sovětského vzoru. Dá se říci, že byla změněna celá organizace školství, došlo ke zkrácení povinné školní docházky z původních 9 na 8 let, zákon rušil tradiční i pedagogická gymnázia. Povinná školní docházka se realizovala na nově zavedených osmiletých základních školách, které nahradily dřívější obecné a měšťanské školy. Na jedné straně navazovaly na osmileté střední školy tři ročníky výběrové, tzv. jedenáctileté střední školy, které zastupovaly všeobecné vzdělávání, na straně druhé zůstávaly čtyřleté střední odborné školy (Morkes, 2002, s. 60). Tento nový systém celkově zkracoval období vzdělávání mládeže, takže absolventi škol mohli být rychleji zařazeni do pracovního procesu. Absolventi jedenáctiletých středních škol maturovali v sedmnácti letech, což je v porovnání s dnešním školským systémem o dva roky dříve.

Nový zákon měnil i dosavadní přípravu učitelů, došlo ke zrušení pedagogických fakult, byly zřizovány pedagogické školy pro přípravu učitelek mateřských škol a učitelů/učitelek pro 1. až 5. postupný ročník. Učitelé pro 6. až 8. postupný ročník se připravovali na vyšších pedagogických školách a učitelé pro 9. – 11. ročník pak na Vysoké škole pedagogické. Tato změna přípravy učitelů měla za důsledek pokles prestiže učitelského povolání. S provedenou změnou organizační struktury školství samozřejmě souvisí změna učebních plánů, osnov, ale i učebnic.

Následujících několik let československé školství zůstalo bez výraznějších změn, a to až do roku 1960. Pouze v roce 1955 bylo vydáno usnesení ÚV KSČ, které se mimo jiné

zaměřovalo i na problematiku učebnic. V usnesení se poukazovalo na vážné nedostatky učebních osnov a učebnic, které svým zpracováním nerespektovaly věkové zvláštnosti žáků. Kritizován byl zvláště nepřiměřený rozsah učiva, jeho uspořádání i přílišná obtížnost (Boháč, I. díl, 1982, s. 31). Jako řešení viděl ÚV KSČ vytvoření nových učebních plánů, osnov a učebnic. V učebnicích měl být proveden správný výběr učiva, následně se měly učebnice postupně testovat a doplňovat tak, aby splňovaly všechny požadavky. V ustanovení se počítalo s tím, že do roku 1960 budou vytvořeny nové, relativně trvalé učebnice základních předmětů. Do tohoto roku měly být tehdejší osnovy, plány i učebnice zachovány, ale i přesto v nich byly již v této době provedeny nezbytné úpravy.

Školství v Československu od únorového převratu tedy prošlo dvěma výraznými proměnami prostřednictvím dvou přijatých školských zákonů. Docházelo k proměnám délky povinné školní docházky a k proměnám středoškolského studia mládeže. Za nejvýraznější a nejdůležitější prvek však považuji změny ve školství v padesátých letech z hlediska ideologie, kdy se celé školství ocitlo pod obrovským vlivem sovětského vzoru, a to nejen co se týče struktury československé školy, ale hlavně co se týče podoby učebnic a učebních textů. Zároveň se v těchto letech řešil problém s vymezením základního učiva, přičemž výsledkem tohoto úsilí byla „*mechanická redukce učiva, spočívající ve vypouštění celých úseků učební látky (např. v učebních osnovách z roku 1954)*“ (Boháč, I. díl, 1982, s. 62).

3.3. Školství v Československu po roce 1960

Další výrazné změny týkající se školství nastaly až v roce 1960, kdy byl přijat opět nový školský zákon (č. 186/1960 Sb.), který vycházel z usnesení *O těsném spojení školy se životem a o dalším rozvoji výchovy a vzdělávání v ČSSR*, které přijalo ÚV KSČ v dubnu 1959. Tento zákon opět měnil organizační strukturu školství, povinná školní docházka se znovu prodloužila na devět let, tak jak tomu bylo po roce 1948. Podle uvedeného zákona bylo základní vzdělání povinné pro mládež od 6 do 15 let. Pro tento stupeň vzdělání byly zřízeny základní devítileté školy (ZDŠ), které byly v rámci systému školství označovány jako školy prvního cyklu navazující na předškolní výchovu. Po ukončení základního vzdělání navazovalo střední vzdělání, které mohlo být realizováno na různých typech škol: na zřízených středních všeobecně vzdělávacích školách (SVVŠ), středních odborných

školách (SOŠ), odborných učilištích, učňovských školách a středních školách pro pracující, ve všech případech se jednalo o školy druhého cyklu. Nejvyšším stupněm opět zůstávaly školy vysoké.

Změna zákona se promítla i do obsahu a metodických postupů v jednotlivých vyučovacích předmětech. Například v dějepise se vyučování zaměřovalo na národní dějiny na pozadí dějin světových a učivo bylo rovnoměrně rozděleno do jednotlivých ročníků (Boháč, I. díl, 1982, s. 58–59).

O dva roky později bylo vydáno usnesení ÚV KSČ *Ke zvýšení úrovně komunistické výchovy na školách I. a II. cyklu a na školách vysokých* (u Boháče, II. díl, 1982, s. 88). V tomto dokumentu se řešily tehdejší „nedostatky“ školství a nabízela se možná řešení. Jako hlavní cíl školy byl vytyčen *„úkol vychovávat mládež k správnému chápání poslání a veškeré činnosti komunistické strany a k důslednému jednání v duchu socialistického světového názoru a zásad morálního kodexu budovatele komunismu“* (u Boháče, II. díl, 1982, s. 88). Učitelé tedy měli v rámci výuky přestat vyučovat popisným způsobem a naopak měla být více zařazena složka výchovná.

Rok 1968 se zapsal do československých dějin jako rok uvolněného pražského jara a zároveň pochmurný rok příjezdu okupačních vojsk Varšavské smlouvy. Tento rok byl rokem uvolnění i v oblasti školství, v dubnu byl *„na ministerstvu školství vytvořen a vyhlášen Akční program (...) Dokument jasně konstatoval, že vedle nesporných úspěchů v kvantitativním rozvoji vzdělání a při jeho demokratizaci došlo v padesátých letech k vážným deformacím a k porušení pokrokových tradic naší školy. (...) Za základní a podstatný rys celého školství považoval Akční program demokratičnost. Demokratičnost zajišťující, aby každý jedinec měl možnost bez jakýchkoliv zábran dosáhnout i nejvyšších stupňů vzdělání pouze na základě svých schopností a nadání“* (Morkes, 2002, s. 73). Nicméně co se učebnic či učebních osnov týče, dle pozdější výpovědi ministra školství JUDr. Vladimíra Kadlece nedošlo na jaře či v létě 1968 v tomto směru k žádným změnám, vše tedy zůstalo v nezměněné podobě z roku 1960 (Morkes, 2002, s. 75).

Chystané záměry totiž samozřejmě narušily srpnové události roku 1968, po vpádu vojsk bylo jasné, že řada změn nedojde svého dovršení. Avšak i přes tyto nepříjemné okolnosti dokázalo ministerstvo školství koncem roku prosadit zákon č. 168/1968 Sb., jímž byla do školství opět navracena gymnázia (Morkes, 2002, s. 75).

V roce 1969 postupně i do oblasti školství zasáhly normalizační snahy, které měly za cíl zlikvidovat všechny důsledky uvolněného období pražského jara. V srpnu 1969 byl do funkce ministra školství jmenován MUDr. Jaromír Hrbek, DrSc., který důsledně plnil vše, co se od něj jako od člena komunistické strany v normalizačním období očekávalo. Morkes ho označuje za typického představitele, iniciátora, ale i realizátora tvrdé normalizace našeho školství (Morkes, 2002, s. 77) - a to i přesto, že ve své funkci setrval pouze do roku 1971. Takto na počátku se nicméně pozornost věnovala především personálním změnám, vynuceným odchodům a kádrové očiště školských zaměstnanců, a to hlavně na vysokých školách.

Teprve až následně, v první polovině sedmdesátých let, se komunisté po personálních čistkách zaměřili na obsahovou náplň škol a podobu výchovně vzdělávací soustavy. Chystal se projekt, jenž měl být nejzásadnější školskou reformou v poválečném období, poněvadž měl celkově přetvořit školský systém (Morkes, 2002, s. 84). V projektu se připravovala desetiletá povinná školní docházka realizovaná osmi lety na zkrácené osmileté základní škole a dvěma lety na některé střední škole. Související poměrně významná změna představovala zkrácení prvního stupně základní školy z pěti na čtyři roky. Plánovaná reforma byla realizována od září 1976 a ze zavedení nového školského systému samozřejmě vyplývalo i zavedení nových učebních plánů, osnov a učebnic. Co se týče desetileté povinné školní docházky, tak k jejímu uzákonění došlo zákonem č. 63/1978 Sb., *O opatřeních v soustavě základních a středních škol*. Nicméně je nutné zmínit, že v zákoně nastává rozkol v počtu let povinné školní docházky, neboť je zde uváděna desetiletá docházka na základní škole a vedle toho devítiletá povinná školní docházka na devítileté základní škole. „§34 Povinná školní docházka (²) Povinná školní docházka pro žáky základní školy trvá deset let. Povinná školní docházka pro žáky devítileté základní školy trvá devět let“ (zákon č. 63/1978 Sb. s. 263–264). Důvodem jsou již rozběhnuté ročníky; na devítileté základní škole od září 1978 již nebyl otevřen první ročník, zároveň bylo stanoveno, že základní devítiletá škola se zruší 31. srpna 1984. V uvedeném zákoně je obsaženo i již zmiňované nové dělení prvního a druhého stupně po čtvrtém ročníku základní školy.

Poslední školský zákon vydaný komunistickým režimem byl přijat v roce 1984 jako zákon č. 29/1984 Sb., *O soustavě základních a středních škol*. Dle tohoto zákona zůstává v platnosti osmiletá základní škola, která se dělí na první (1. – 4. ročník) a druhý (5. –

8. ročník) stupeň. Střední školy se člení na střední odborná učiliště, gymnázia a střední odborné školy. Délka povinné školní docházky zůstala 10 let a stejně tak jako v předchozích letech byla v standardním případě plněna osmi roky na základní škole a zbývajících dvěma roky absolvovanými na škole střední.

Za nejvýraznější změny v uváděném období totalitního školství lze určitě považovat navrácení gymnázií v roce 1968 do školské soustavy, kde také již zůstala, dále prodloužení povinné školní docházky na deset let s plněním na základní, ale i střední škole a v neposlední řadě zkrácení ročníků prvního stupně. Pro období normalizace je charakteristické šíření ideologie a prosovětských nálad a dohled nad obsahovou stránkou textů různé povahy, bez výjimky i textů učebních.

4. Dějepis jako učební předmět komunistické výchovy

V této kapitole se zabývám dějepisem jako vyučovacím předmětem na školách a jeho využitím v rámci komunistické výchovy. Pro uchopení problematiky učebnic je nutné vědět, zda dějepis sloužil jako nástroj pro komunistické působení na mládež, zda byl na tento předmět kladen na školách větší důraz a hlavně, na co se nejvíce zaměřoval obsah dějepisu.

Socialistická společnost kladla důraz na výchovu, ze které vzejdou lidé, již se budou podílet na vytváření socialistického stylu života. Vratislav Čapek ve své didaktice dějepisu, vydané právě v době totality, uvádí cíle a nároky, které byly na tehdejší školu kladeny, následujícími slovy: „*Vývoj socialistické společnosti ukládá naší škole, aby vychovávala všestranně vyspělého člověka, aby na vyšší kvantitativní úrovni byly naplněny cíle vytyčené komunistickou výchovou. (...) Je nezbytně nutné zvyšovat zároveň ideověpolitickou účinnost naší socialistické školy, aby mládež na střetávání rozporných ideologií byla dobře připravena a vybavena*“ (Čapek, II. díl, 1988, s. 13–14). Jednou ze zásad komunistické výchovy je, „*že se na ní budou podílet všechny učební předměty podle specifické povahy svého učiva*“ (Čapek, II. díl, 1988, s. 14).

Dějepis má právě kvůli své specifické povaze obsahu, kde je postihnout vývoj společnosti a všech jejích činností, mezi ostatními předměty významné postavení. Obsah dějepisu byl zaměřen tak, aby vyhovoval komunistické ideologii. Marxistické pojetí dějepisu se zaměřuje hlavně na vývoj materiální základny společnosti a rozvoj výroby, která je rozhodujícím historickým faktorem a určujícím stimulem pro pohyb společenského dění ve významu pokrokových změn (Čapek, II. díl, 1988, s. 21). Vedle toho je obsah předmětu zaměřen na poučení o vynálezech, nástrojích a nářadí. Dá se tedy říci, že dějepis „*poskytuje poučení o historickém rozvoji výrobních sil společnosti*“ (Čapek, II. díl, 1988, s. 21), a proto svým obsahem pomáhá plnit cíle polytechnické výchovy, na které je v komunistickém období kladen velký důraz. Dále se věnuje pozornost vývoji společnosti a jejímu třídnímu složení, zaměřenému na třídy utiskovatelů, vykořisťovaných i vládnoucích. Též na různé formy státu, které vládnoucí násilně využívají proti třídě utiskovaných. „*Dějepis dále poučuje o zápase mezi těmito třídami, o různých formách tohoto třídního boje, o vzpourách, povstáních, stávkách, o revoluci jako nejvyšší formě třídního zápasu*“ (Čapek, II. díl, 1988, s. 22).

Všechny výše uvedené oblasti dějepisu jsou patrné i v učebnicích zahrnujících učivo antiky, také v nich je zdůrazňována problematika třídního boje či vývoj výroby a výrobních sil společnosti.

Z uvedených poznatků plyne, že byl dějepis považován za předmět důležitý a bylo tedy nutné věnovat mu ve výuce dostatečnou pozornost, poněvadž v sobě zahrnoval hned několik zásadních výchovných oblastí (oblast politickou, hospodářskou, společenskou a kulturní). Poznatky, které v tomto předmětu měli žáci získat, byly „*nezbytné jako podklad pro naplnění úkolů výchovy vědecké i pro naplnění úkolů výchovy ideově-politické*“ (Čapek, II. díl, 1988, s. 22). Zvláště důležitá byla právě tato ideově-politická výchova, která se realizovala skrze výklad politických dějin, které tvořily poměrově největší část obsahu dějepisu. Další důležitou výchovou realizovanou v hodinách dějepisu byla výchova k socialistickému vlastenectví, která byla spjata s výukou dějin našeho národa.

Vedle těchto v podstatě nejvýraznějších a nejdůležitějších výchovných aspektů si žáci během výuky dějepisu osvojovali i výchovu mravní, do které také pronikalo marxistické hodnocení (např. ve starověkém Římě byla oceňována a zdůrazňována disciplína, v Řecku tělesná výchova, ale i vzdělanost), či estetickou, a to například při probírání učiva kulturních dějin. V rámci období antiky je vyzdvížena hlavně kultura Řecka, kde se estetické hledisko promítá do architektury, sochařství či divadla. Avšak v rámci kulturních dějin bych chtěla poukázat na jejich odlišné marxistické pojetí a zejména potom na kritiku, kterou marxističtí kulturní historikové mají ke klasickému přístupu. Za prvé klasickému přístupu ke kultuře vytýkají, „*že postrádá kontakt s jakoukoli ekonomickou nebo sociální základnou*“ (Burke, 2011, s. 36), a za druhé „*že tito badatelé přeceňovali kulturní homogenitu a naopak ignorovali kulturní konflikty*“ (Burke, 2011, s. 37). Naopak je v tomto ohledu zdůrazňováno, že se musí rozlišovat kultury jednotlivých společenských tříd, ale také kultury různých generací či žen a mužů, jež žijí ve stejném sociálním prostředí (Burke, 2011, s. 37). Tento marxistický postoj ke kultuře, která má být vnímána na pozadí sociální a ekonomické základny, je zřejmý i ve výkladu antické kultury, kde autoři považují vysokou úroveň řecké kultury za důsledek otrokářského řádu, který byl pro danou společnost charakteristický. V marxistickém výkladu je zdůrazněno, že právě otrokářská práce umožnila rozvoj dalších řemesel, že díky ní se svobodní lidé nemuseli starat o práci a měli čas se věnovat umění a vědě. Také se ve výkladu objevuje reakce na kritizované tradiční homogenní pojetí, autoři zmiňují vedle tradičního umění svobodných a

bohatých i situaci otroků a uvádějí důvody, proč tato společenská třída nedokázala vytvořit vlastní kulturu (neměli společný jazyk, protože pocházeli z různých kmenů, byli utiskováni a žili v těžkých podmínkách).¹

Dějepis jakožto předmět, který zobecňuje jednotlivé historické události a jevy, měl vést k poučení žáků o vývoji společnosti a jeho vyústění v soudobé podobě, zároveň měli žáci dojít k hodnocení socialismu, jenž měli vnímat „*jako nejprogresivnější formu společenského zřízení, k němuž logicky a historicky nutně musí dospět národy celého světa*“ (Čapek, II. díl, 1988, s. 24). Odkaz vývoje společnosti a následné poučení měli žáci nalézt již při výkladu dějin starověku. Marxistická ideologie předkládala povstání otroků ve starověkém Římě za příklad třídních bojů, kdy se utiskovaní a vykořisťovaní otroci snažili vzepřít svým vykořisťovatelům a zavést nový řád. Za největšího bojovníka je považován římský gladiátor Spartacus, který byl předkládán jako vzor člověka bojujícího za svobodu proti útlaku (Dědina, 1950, s. 122). Vladimír Iljič Lenin hodnotil Spartaka těmito slovy: „*Spartakus byl jedním z největších hrdinů jednoho z největších povstání otroků*“ (Dědina, 1950, s. 122). Tento výklad Spartaka a obecně povstání otroků je samozřejmě nelogický. Je jasné, že nešlo o prvopočátky třídních bojů, že povstalci nechtěli zrušit „otrokářskou společnost“, jelikož tehdejší otroci (ale ani žádné jiné společenské vrstvy) a ani Spartacus si nedokázali jinou podobu společnosti představit, znali pouze tehdejší sociální poměry a jediné, po čem toužili, byla osobní svoboda.

Komunistická výchova viděla přínos dějepisu jako učebního předmětu, který měl svébytné postavení mezi ostatními předměty, v tom, „*že jen dějepis na konkrétním obsahu svého učiva může poskytovat toto nejobecnější poučení o pohybu společenského dění v minulosti i v současnosti*“ (Čapek, II. díl, 1988, s. 25).

¹ Uvedená tvrzení vycházejí z konceptu učebnice: PRAVDOVÁ, Marie. *Dějiny starověku*. Praha 1955.

5. Učebnice dějepisu pro základní školy

V následující kapitole se zaměřuji na učebnice dějepisu určené žákům, kteří plní povinnou školní docházku, ač ne vždy byly tyto školy označovány za základní. Podle dnešního školského systému se jedná o učebnice pro žáky druhého stupně základní školy, tedy pro věkovou kategorii 11 až 15 let. Učebnice pro základní školy podléhaly v průběhu sledovaného období řadě změn školského systému a nařízením Ústředního výboru KSČ.

Všechny níže uvedené učebnice jsou rozebírány hned ze dvou hledisek, a to z hlediska didaktického a následně i obsahového. Z hlediska didaktického se u učebnic zaměřuji na prezentaci učiva po stránce slovní i názorné, na aparát řídící osvojování učiva a aparát orientační.

Prezentace učiva formou slovní zahrnuje výkladový text a jeho součásti, což jsou například poučky, marginálie či shrnutí učiva, dále pomocné doplňkové texty, kam patří úvody ke kapitolám, podtexty k učivu názornou formou či statistické tabulky a poslední pomocné vysvětlující texty, do kterých se zahrnují poznámky a vysvětlivky pod čarou a slovníčky. Forma názorná se zaměřuje na prezentaci názornou formou realistickou, jež zahrnuje reprodukci malířských děl, naukové ilustrace, fotografie, schématické kresby a náčrty, a prezentaci názornou formou symbolickou, což jsou například grafy, časové přímky, mapy či situační náčrty. Obě prezentace učiva formou slovní a názornou jsou spolu velmi těsně spjaté a vzájemně se prolínají a doplňují. U celkové prezentace učiva mě zároveň zajímalo, jak je text přehledný, zda jsou v textu zvýrazňovány důležité informace, které by žákům usnadňovaly práci s učivem.

„Aparát řídící osvojování učiva, který se rozhodujícím způsobem podílí na tom, zda učebnice plní řídící funkci ve vyučovacím a učebním procesu“ (Čapek, II. díl, 1988, s. 160), zahrnuje například úkoly a otázky, různá cvičení, která slouží k upevňování učiva, dále pak zevšeobecnující a systematizující tabulky či odkazy na další zdroje informací.

Orientační aparát má pak tu funkci, že žákům usnadňuje práci s danou učebnicí, díky němu snadněji vyhledají potřebné informace či se zorientují v textu. Patří sem obsah učebnice, členění na kapitoly, podkapitoly, rejstříky i doporučená literatura, zároveň pak různé symboly označující poučky, otázky a úkoly nebo cvičení.

V rámci didaktického hlediska dané učebnice celkově zhodnotím s ohledem na věk žáků, pro které je text vytvořen, zda není pro žáky učebnice příliš teoretická či odborná, zda se žákům z dané učebnice dobře učilo, nebo naopak zda uvedený text nebyl spíše vytvořen pro učitele, protože pro žáky byl příliš obtížný.

Co se týče hlediska obsahového, zaměřila jsem se na proměny obsahu učebnic v průběhu sledovaného období, na to, zda docházelo v některých letech k výraznému vyzdvižení nějaké problematiky, nebo naopak docházelo-li k odsunutí nějakého tématu do pozadí. Jestli se při zpracování učiva objevují nějaké odlišnosti či zda učebnice obsahují zvláštnosti a zajímavosti, které jsou odlišné od dnešních zpracování. Dále jsem se zaměřila na sledování nejvýraznějších událostí a témat antických dějin, jako jsou například řecko-perské války, peloponéská válka, punské války a kultura. Zajímalo mě, jak je totalitní učebnice zachycují a jaký prostor jim v rámci celé učebnice věnují. Vybrala jsem záměrně historické události, jež mají i v dnešních učebnicích dějepisu významné místo.

Dalším sledovaným jevem je rozvržení a rozsah učiva antiky. Je v učebnicích více kladen důraz na starověké Řecko, nebo na starověký Řím? Nebo je učivo poměrově vyvážené? Též mě zajímá, jak je vůbec učivo probíráno, jaká je formální koncepce dějin v jednotlivých učebnicích, jestli mají klasické chronologické rozvržení, nebo zda dochází k určitým specifikům.

5. 1. Učebnice pro základní školy 1945–1950

Po roce 1945 školství navázalo na stav před rokem 1938, pro základní stupeň vzdělání fungovaly školy obecné (v podstatě zastupovaly dnešní 1. stupeň ZŠ) a měšťanské školy, které naopak nahrazovaly dnešní 2. stupeň. Současně se s měšťanskými školami čtyři roky překrývaly i střední školy (klasická gymnázia, reálná gymnázia a reálky), v podstatě se jednalo o dnešní osmiletá gymnázia, která se svým nižším stupněm se základními školami také překrývají. V roce 1948 po vydání nového školského zákona byla změněna organizace základního školství, první stupeň byl realizován národní školou a druhý stupeň byl tvořen čtyřletou střední školou.

Učebnice dějepisu v tomto poválečném období většinou vycházejí z textů předválečných, kdy docházelo k jejich nezměněnému opětovnému vydání, například JIRÁK, Antonín, REITLER, Antonín, uprav. HANUS, Ladislav. *Dějepis pro jednorocní učebné kursy (IV. roč.) při měšťanských školách*. Nová škola, Praha 1945, což je 6. nezměněné vydání této učebnice, které má zároveň na své úvodní stránce informaci, že bylo schváleno výnosem Ministerstva školství a národní osvěty v roce 1935. Dalším dílem je SOCHOR, Jaroslav. *Učebnice dějepisu pro nižší třídy středních škol: Pro druhou třídu. Díl II, Život lidstva od pravěku do roku 1300*. Česká grafická unie, Praha 1946, ve kterém je uvedeno, že první vydání bylo také v roce 1935. Dále zde najdeme informaci, že se jedná o dotisk prvního vydání pro školní rok 1946/47 a pro dobu přechodnou, než budou schváleny nové učebnice. Vedle těchto děl se objevují učebnice, které byly sice také napsány ve 30. letech, ale po válce vyšlo jejich druhé vydání, které bylo částečně změněným dotiskem. Takovým příkladem je učební text KLIK, Josef. *Učebnice dějepisu pro nižší třídy středních škol. Díl I., Starověk a středověk do konce XIII. století*. Historický klub, Praha 1947, který byl schválen pro školní rok 1947/48 a pro dobu přechodnou. Všechny uvedené učebnice byly schváleny výnosem Ministerstva školství a osvěty.

5.1.1. Didaktická podoba učebnic

Prezentace učiva formou slovní je u učebnic tohoto období velmi podobná. Výkladový text je často souvislý a rozsáhlý, obtížný na čtení, což může žákům činit potíže a mohou se v textu ztrácet, jelikož nedokáží udržet při čtení dlouhého odborného textu pozornost - např. učebnice Sochora obsahuje stránky, které jsou tvořeny pouze jediným odstavcem. Ve výkladovém textu se navíc mnohdy objevují rozsáhlá souvětí, která nejsou do učebních odborných textů pro žáky 2. stupně základní školy vhodná. V dnešní době se při hodnocení učebnic posuzuje délka vět tvořících výkladový text. Pro mladší žáky navštěvující nižší ročníky základní školy je optimálním rozsahem 8 až 10 slov ve větě. Pro starší žáky vyšších ročníků základní školy a středních škol se udává 12 až 13 slov. Výzkum také prokázal, že z hlediska srozumitelnosti textu jsou více obtížná souvětí podřadná než

souřadná (Labischová, 2009, s. 50). Nicméně i přes malou členitost se ve všech učebnicích objevuje přiměřené množství odborných výrazů, které jsou zároveň vždy vysvětleny.²

Důležité informace jsou v učebních textech zaznamenávány hned několika způsoby, přičemž nejčastějším je zvýraznění významných pojmů, událostí či jmen tučným řezem písma. Ve všech učebnicích se objevují tučně psané informace na začátku odstavců, kde mají funkci informační a orientační, jelikož označují a zviditelňují, o čem daný odstavec pojednává. Dále se objevuje zvýraznění skrze kurzívu, zvláště v případě označování jmen, což využívá učebnice Jiráka – Reitlera, a prokládaný typ písma (př. *J u p i t e r*), které najdeme ve všech sledovaných učebnicích. Nejméně zvýrazněných informací v textu má dílo Sochora, čímž se pro žáky stává opět velmi obtížným, zvláště při jeho využívání k samostudiu, kdy musí žáci sami vyhledávat důležité informace ze souvislého textu.

Součástí výkladového textu jsou marginálie, které napomáhají vytvářet jeho logickou strukturu. Pro žáky pracující s učebnicí plní marginálie řídicí funkci, neboť jim pomáhají lépe se orientovat v rozsáhlém učebním textu, a proto je jejich přítomnost žádoucí. Neobjevují se pouze v učebnici Jiráka – Reitlera.

Doplňkový text se v učebnicích objevuje v minimálním množství. U J. Kliša tyto texty v rámci učiva antiky nalezneme oddělené menší velikostí písma. Většinou se zaměřují na zajímavosti a různé báje, např. pověst o bajce o údech a žaludku doplňující učivo o odchodu plebejů z Říma.³ Tento typ textů může žáky upoutat a lépe jim přiblíží politickou situaci uvnitř Říma. Doplnkové texty v učebnici Jiráka – Reitlera se zaměřují více faktograficky, podávají podrobnější informace o osobnostech (např. Sókratovi, Platónovi), informují čtenáře o podobě starořímského domu či o řeckém divadle. Za zvláště zajímavé považují poslední dva zmíněné, protože žákům přibližují běžný a kulturní život římského obyvatelstva. V Sochorově díle se doplnkový text uvnitř základního výkladového textu neobjevuje, nicméně se zde objevují doplňující informace, které jsou součástí textu pod obrázky, jež jsou mnohdy detailně rozepsané.⁴

² Viz příloha č. 1: Ukázka velkého rozsahu a malé členitosti výkladového textu (Sochor, 1946).

³ Viz příloha č. 2: Ukázka doplnkového textu vloženého do výkladu (Kliš, 1947).

⁴ Viz příloha č. 3: Ukázka doplnkového textu v rámci popisku pod obrázkem (Sochor, 1946).

Shrnutí nejdůležitějších informací za jednotlivými kapitolami či tematickými celky se v učebnicích v podstatě neobjevuje. V učebním textu Jiráka – Reitlera nalezneme za tematickými celky, tedy za Řeckem a za Římem, pouze krátké kapitoly, které vytváří jakýsi závěr, jelikož shrnují informace o významu daných kultur. U antického Řecka vyzdvihují přetvoření orientální vzdělanosti na novou úroveň, pokládající základy k svobodnému rozvoji lidstva, nové státní formy (republiku a úsilí o demokracii), nové formy básnické tvorby (epika, lyrika, divadlo), stavitelské umění a sochařství či základy filosofie. Zároveň poukazují na odkazy antické vzdělanosti v současné době, kdy se stále žáci ve škole učí o řeckých filosofech a básnících, řečtina se vyučuje na gymnáziích a v českém jazyce se nacházejí slova, která mají svůj původ v řečtině. U římských dějin zdůrazňují schopnost Římanů, vytvořit světové panství. Poukazují na to, že *„na rozdíl od Řeků, kteří se nedovedli sjednotiti, vytvořili Římané světové panství, které ovládlo po několik set let země kolem Středozemního moře. Tím se jim podařilo sjednotiti, zorganizovati lidskou společnost ve veliký celek“* (Jiráka – Reitler, 1945, s. 45). Nicméně nesmíme vnímat tuto informaci jako ryze kladné hodnocení, neboť v kapitole, ve které autoři pojednávají o získávání nových území, jsou Římané celkem objektivně hodnoceni jako skuteční podmanitelé, kteří jednotlivé státy dobývali a z původního obyvatelstva vytvářeli otroky. Například Caesarovo tažení prezentují takto: *„vtrhl do Gallie Záalpské a dobyl ji“* (Jiráka – Reitler, 1945, s. 39). Na druhé straně však neuvádí, že západoevropským okupovaným územím přinesli římscí vojáci vesměs vyšší civilizační úroveň. Dále u římských dějin hodnotí převzetí vzdělanosti od Řeků a její rozšíření po říši, různé prameny poznání, ve kterých se mimo jiné dovídáme o našich zemích, římské právo, které dalo základ dnešnímu zákonodárství a soudnictví Evropy a Ameriky, naše písmo vycházející z římského, latinu, která se rozšířila více než řečtina, stále se vyučuje na středních školách, navíc to byl jazyk dlouhou dobu používaný za mezinárodní, dosud bohoslužebný a užívaný v názvosloví, *„římská města, silnice, mosty, vodovody byly vzorem dobám pozdějším“* (Jiráka – Reitler, 1945, s. 46). *„Řím je dosud místem, kam přicházejí lidé poznati antické umění stavitelské a sochařské“* (Jiráka – Reitler, 1945, s. 46).

Úvody k tematickým celkům se drobně odlišují, pouze ve svém díle se Sochor u Řecka i Říma zaměřuje na obecné informace o předávání zkušeností mezi jednotlivými civilizacemi, o provázanosti a prolínání jednotlivých kultur. Kapitolu o starověkém Řecku tato učebnice následně začíná informacemi o olympijských hrách, Řím pak pověstí

o vlčici. Naopak u Klika jsou tematické celky uvedeny obecnou charakteristikou, kde začínají zeměpisnou polohou, pokračují zaměstnáním obyvatel a hospodářstvím. V podstatě stejný úvod má i učební text Jiráka – Reitlera, kde tímto začíná podkapitola o pevninském Řecku (druhá kapitola), první kapitola se totiž věnuje pouze egejské oblasti. Nicméně ani v Sochorově učebnici nechybí užitečné geografické informace, najdeme je v rámci textů pod doplňujícími obrázky.

Texty pod obrázky ve výkladu se v jednotlivých dílech liší, Jiráka – Reitler má pouze stručný popis, který informuje, co je na daném obrázku vyobrazeno. Tento typ popisků převažuje i v učebnici J. Klika, avšak výjimečně v ní najdeme i rozepsané doplňující informace či úkol pro práci s názornou pomůckou, což hodnotím velmi pozitivně, protože dojde k jejich praktickému využití. Například pod obrázkem s chrámem bohyně Niké na Akropoli je tento úkol: „*Porovnejte sami s Parthenonem a vytkněte rozdíly!*“ (Klik, 1947, s. 52). Naopak učebnice Sochora, ve které se v základním textu neobjevuje doplňkový text, to nahrazuje texty pod obrázky, které jsou většinou velmi obsáhlé a také se v nich nachází práce s obrázky, např. „*Vypořizujte, jakým slohem byl Parthenon stavěn? Všimněte si, že trojúhelník štítu je bohatě vyzdoben sochami. (Jeviště pražského Národního divadla má podobnou výzdobu)*“ (Sochor, 1946, s. 56). Tento typ otázek, který žáky odkazuje na pro ně současné a známé stavby, je důležitý, poněvadž dává žákům možnost pochopit, proč se o antické kultuře učí. Žáci si mají uvědomit, že se antika prolíná do jejich současnosti, a naopak nesmí nabýt mylných představ o tom, že je to období vzdálené a zapomenuté, pro ně tedy nepotřebné. Na tento fakt a historický odkaz antiky je i v dnešním světě nutné žáky neustále upozorňovat, především v našich zemích, které se nikdy nestaly přímou součástí antického světa a žáci se s antickými nemovitými památkami setkávají vesměs pouze za hranicemi České republiky (Mušov či Neředín u Olomouce jsou víceméně cílem jen odborníků).

Důležitou součástí slovní prezentace je slovníček, a to proto, že se v učebnicích žáci setkávají s velkým množstvím cizích jmen, termínů a pojmů, takže je nutné, aby jim porozuměli. Dnešní učebnice (z nakladatelství SPN) má slovníčky pojmů za každou kapitolou, ve kterých jsou vysvětleny pojmy související s probíraným učivem. Tento typ slovníčků se ve zkoumaných učebnicích neobjevuje, nicméně všechny mají cizí termíny vysvětleny, a to nejčastěji objasněním pojmu v závorce za daným slovem. Výslovnost cizích jmen bývá též uvedena v závorkách za konkrétním slovem. V díle Jiráka – Reitlera

však nalezneme i opačný způsob seznámení s cizími termíny, kdy je nejprve vysvětlen a rozeptán význam a v závorce následuje konkrétní pojem, např. „*Při sestavování zákonů dbal Solon vzájemných ústupků stran (kompromisu)*“ (Jirák – Reitler, 1945, s. 27), což považuji za metodicky vhodnější i vzhledem k problému skloňování cizích slov v češtině. K upřesnění některých výrazů slouží i systém vysvětlivek pod čarou, což je pro učebnice obecně nepříliš vhodný a nepříliš častý způsob. Najdeme je u Jiráka – Reitlera i Klika.

Jako velmi obohacující a zároveň pro žáky přitažlivé hodnotím vyskytující se pořekadla a známé citáty s jejich významy, které v učebnicích najdeme v rámci vysvětlivek pod čarou (Klik), nebo uvnitř textu (Sochor), např. „*Vítězství oznámil do Říma slovy: „Veni, vidi, vici“ (Véný, vídý, vící), to značí „přišel jsem, spatřil a zvítězil“, „Caesar; uviděv Bruta zvolal prý: „I ty, můj synu“, latinsky: „Et tu, mi fili“. Toho se někdy užívá, když věrný zklame*“ (Klik, 1947, s. 79). Současné učebnice s dobovými latinskými citáty vzhledem k radikálnímu úbytku výuky latinského jazyka moc nepracují, pouze v učebnici autorského kolektivu z nakladatelství Fraus najdeme například známý citát: „*Kostky jsou vrženy!*“ (kolektiv autorů, Fraus, 2013, s. 127) a další citace různých autorů často čerpající od tehdejších historiků, což text opět ozvláštňuje. U J. Klika se vedle latinských citátů ve vysvětlivkách pod čarou setkáváme i s překlady dalších latinských či řeckých slov, stejně tomu je i v již zmíněné dnešní učebnici autorského kolektivu z nakladatelství Fraus.

Prezentace formou názornou je v tomto období v učebnicích značně opomíjena, ač jsou u jednotlivých učebnic patrné rozdíly. Nejméně názorných obrázků je v díle nejstarším, Jirák – Reitler. Další dva učební texty sice obsahují více obrazového materiálu, nicméně všechny ho mají v porovnání s dnešními učebnicemi pouze malé množství. Všechny obrázky jsou pak černobílé, což je vzhledem k době jejich vydání standardní. Zároveň jsou veškeré názorné materiály umístěné v rámci výkladového textu, takže vhodně doplňují probírané učivo.

Obrazové materiály k učivu antiky se převážně týkají výtvarného umění (sochy, busty, reliéfy, keramika), architektury (antické sloupy a stavby) či sportovních disciplín. Zobrazované sochy jsou často vyfocené na černém pozadí, aby lépe vynikly, zachycují řecké bohy (Zeus, Apollón, Athéna, Artemis) a motivy z řecké mytologie, dále slavná sochařská díla jako je například Diskobolos a řecké i římské osobnosti (Alexandr Makedonský, Caesar, Augustus). Významné osobnosti jsou též vyobrazeny na bustách

(Periklés, Sókratés). Z antiky zachovaná sochařská díla pozbyla svou původní polychromii a žáci tak nabývají dojmu, že antika byla „bílá“. V textu učebnic se nedovídají, že celý antický svět byl až kýčovitě barevný – to se netýká pouze sochařství, nýbrž i architektury. Dnešní žáci jsou na tom lépe, učebnice jsou barevné a například Válková při ukázce hlavic antických sloupů přikládá i jejich barevnou rekonstrukci. Dnes mohou studující získat znalosti o barevnosti antiky i z jiných médií, tj. z filmů či počítačových her. I v muzeích se mohou setkat s barevnými rekonstrukcemi antických soch a architektury. Sportovci pak bývají zobrazováni černobílými perokresbami, nebo jsou zachyceni na ukázkách různých reliéfů. Pouze jediný sportovec je prezentován jako socha, a to již výše zmíněný Myrónův Diskobolos.

Perokresbami vedle sportovců a sportovních disciplín prezentují i muže v boji, minci Alexandra Makedonského, zápas gladiátorů a pouze výjimečně některé řecké bohy (Héra, Héfaiostos a Arés). Souvisí to patrně s nedostupností fotografického materiálu.

U žádné ukázky výtvarného umění není uvedeno, kde se objekt nachází, v jakém muzeu či sbírce. V podstatě výjimku tvoří znázornění Thésea v učebnici Kliky, u kterého je alespoň uvedeno, že se jedná o malbu na váze. „*Theseus na mořském dně. Obraz je malován na vnitřní straně mísy, pocházející z 5 st. př. Kr. Představuje bohyni moře, která přijímá Thesea*“ (Klik, 1947, s. 35).

Na obrázcích zachycujících architekturu se objevují známé antické stavby, z řeckých například Parthenón na Akropoli, z římských Pantheon a Koloseum, doplněny ukázkami dalších řeckých chrámů. Většinou jsou bohužel stavby prezentovány soudobými fotografiemi, takže je pro mladší žáky obtížné si stavbu představit v antické podobě; pouze Sochor předkládá současnou podobu a zároveň ukázkou rekonstrukce dané stavby. V učebnicích se objevují ukázky řeckých sloupů (Sochor, Klik), což považuji za velmi důležitý názorný materiál k učivu antické architektury, jelikož vedle popisu jednotlivých sloupů je zapotřebí i vizuální opora, aby žáci viděli mezi sloupy reálný rozdíl.

Všechny uvedené názorné ukázky se tematicky shodují s ukázkami z dnešních učebnic, jsou zde prezentovány nejznámější antické sochy, stavby i osobnosti. Vedle těchto známých objektů převažují v Sochorově díle obrázky zaměřující se na zajímavosti a každodenní život. V Řecku je velké množství obrázků věnované bohům, sportovcům, sportovním disciplínám a hrám, v Římě pak nalezneme ukázkou atria v rodinném domě,

model římského domu a kreslené ilustrace zachycující zápasy gladiátorů či hocha při studiu.

Za poměrně velký nedostatek učebnic tohoto období shledávám velmi malé množství dějepisných map a historických kartogramů. Dějiny neprobíhají pouze v čase, ale i v prostoru, proto považuji mapy či historické kartogramy za nezbytnou součást každé učebnice. Díky nim se žáci dokáží v konkrétní problematice lépe orientovat. Sice na konci 19. století vyšel tento atlas - SCHUBERT, Friedrich Wilhelm, BALCAR, Antonín, VLACH, Jaroslav. *Atlas antiquus: historicko-geografický atlas školní starověku*. E. Hölzel, Olomouc 1887, a v roce 1938 byl vydán další atlas - LAMEŠ, Jaroslav. *Historický atlas pro střední a odborné školy*. Historický klub, Praha 1938, nicméně nemůžeme s určitostí říci, zda měli žáci uvedené atlasy vzhledem k době jejich vzniku v hodinách k dispozici.

Ve všech učebnicích pak převažují dějepisné mapy věnované starověkému Římu, znázorňují např. starověkou Itálii a její osídlení, rozsah říše za Traiana, oblast Galie za Caesara, Caesarovy provincie, stěhování národů. K dějinám Řecka se vztahuje pouze mapa zachycující jednotlivé oblasti s osídlením a městy. Chybí zde mapka věnovaná řecko-perským válkám či válce peloponnéské, stejně jako zde není ukázán celkový rozsah říše Alexandra Makedonského, což jsou události, které považuji za důležité a které by rozhodně měly být v učebnici podpořeny kartografickými pomůckami.

Názorné časové přímký shodné s těmi dnešními se v textech neobjevují, nicméně ve všech nalezneme shrnutí s nejvýznamnějšími letopočty. V rámci těchto shrnutí se objevují stěžejní letopočty, které se zvláště v řeckých dějinách mezi jednotlivými učebními texty této doby a i s texty dnešními shodují. Naopak u římských událostí se setkáváme s jistými rozdíly. Mezi události, které jsou v učebnicích v přehledech zmiňovány, například patří: bitva u Marathónu, Thermopyl, období Solón a Perikleia, konec řecké samostatnosti, období Alexandra Makedonského, vznik římské republiky, bitva u Kann, zničení Kartága, zavraždění Caesara, konec republiky, výbuch Vesuvu a edikt milánský. Lehce se pak z výuky dějin stával mýtus, že jde jen o memorování dat.

Zajímavostí jistě je, jak velký důraz autoři kladou na smrt Sókrata, neboť ve všech textech se tato událost objevuje v přehledech nejvýznamnějších letopočtů. Zároveň všechny učebnice v rámci výkladového textu uvádějí okolnosti a důvody jeho odsouzení a též zdůrazňují jeho odvahu a hrdinství ve chvíli, kdy odmítl útěk a přijal svůj rozsudek.

„Pak klidně přijal číši jedu (bolehlavu), vypil jej a ještě chvíli pohovořil s plačícími přáteli. Pak si zahalil tvář šatem a podlehl jedu“ (Sochor, 1946, s. 60). Musím konstatovat, že celkově je smrt Sókrata v učebnicích podrobně rozebrána, vzhledem k tomu, že u jiných osobností jsou okolnosti smrti zmíněny pouze okrajově či vůbec. Zájem, který autoři věnují smrti této osobnosti, pravděpodobně souvisí s morální výchovou spočívající v názorné ukázce kladných charakterových vlastností, již zmíněné statečnosti a odhodlanosti.

Právě rozsahem, který je v učebnici pro základní školy osobnosti Sókrata věnován, se učebnice čtyřicátých let výrazně odlišují od těch dnešních. Například současná učebnice Bednaříkové vydaná v nakladatelství Nová škola osobnost Sókrata vůbec nezmiňuje, jako jediného a zároveň nejvýznamnějšího řeckého filosofa uvádějí Aristotela, jenž je právem považován za jednu z nejvýznamnějších postav evropské filosofie a zakladatele kritického myšlení. Učebnice autorky Válkové z nakladatelství SPN sice Sókrata zmiňuje, ale pouze jako jednoho z klasické trojice filosofů. Nejsou zde uvedené žádné bližší informace k jeho odkazu a už vůbec ne k jeho smrti. Pouze učebnice autorského kolektivu z nakladatelství Fraus podává oproti dvěma zmíněným o Sókratovi více informací, i přesto však nenabízí tak podrobný výklad jako uvedená díla z let čtyřicátých. Ačkoli o jeho smrti zde také najdeme stručnou zmínku: „Obvinili ho, že nemá dobrý vliv na mládež a zavádí nová božstva. Jako odpůrce demokracie byl odsouzen k smrti a přinucen vypít jed“ (kolektiv autorů, Fraus, 2013, s. 102). Úplnou absenci informací o Sókratovi v uvedené současné učebnici Bednaříkové považuji za nevyhovující. Dle mého názoru by měl být ve výkladovém textu v souvislosti s filosofií alespoň jmenován. Určitě není nutné ho detailněji rozebírat, z důvodu, že je většinou probírán v rámci učiva filosofie na vyšším stupni vzdělávání, navíc žáci v 6. ročníku základní školy nejsou schopni jeho filosofické myšlenky dostatečně uchopit. Přesto si myslím, že by o něm žáci měli mít alespoň minimální povědomí - o jeho existenci a oblasti, kterou se zabýval.

Z aparátu řídicího osvojování učiva jsou ve všech učebnicích obsaženy otázky a úkoly, které mají za cíl upevnit a prohloubit probírané učivo, a tudíž jsou nezbytnou součástí školních učebnic. Nejčastěji se otázky zaměřují na opakování učiva z kapitoly, za kterou se nacházejí, v menší míře nalezneme úkoly na práci s mapou. Některé učebnice se snaží i o mezipředmětový přesah či dokonce využití vlastních zkušeností, např. „Byli jste na sokolském sletu r. 1932? Bylo tam něco přijato z olympijských her?“ (Sochor, 1946,

s. 41). Učební text J. Klica obsahuje v závěru obou kapitol o Řecku a Římu shrnující procvičování učiva tvořené otázkami zaměřenými na názor žáků, což je významné, neboť tyto otázky u žáků rozvíjejí vytváření si vlastního názoru a hodnocení na danou problematiku, např. „*Co se vám u Řeků nelíbí? Koho pokládáte za nejslavnějšího muže Řecka?*“ (Klik, 1947, s. 63), „*Který Říman se vám nejlépe líbí a proč?*“ (Klik, 1947, s. 95).

Z didaktického hlediska je u některých učebnic špatně vytvořené oddělení otázek od okolního výkladového textu. V Sochorově díle otázky často splývají s okolním textem, jelikož nejsou nijak zvýrazněné, někdy jsou dokonce součástí výkladového textu.⁵ Pouze některé otázky jsou očíslované, v takovém případě jsou lépe viditelné a tolik nesplývají. Zároveň nenásledují za každou kapitolou, takže ne vždy mají žáci možnost probrané vědomosti upevnit. Naopak u Klica a Jiráka jsou otázky odděleny vizuálně menší velikostí písma.⁶

Zevšeobecňující tabulky se v textu objevují pouze výjimečně, například u Sochora je pouze jediná shrnující tabulka s datací období království, republiky a císařství v Římě. Nejlépe zpracovaný přehled antických dějin tohoto období nabízí překvapivě učebnice nejstručnější, a to v rámci podkapitoly o přehledu řeckých a římských dějin, která se zaměřuje na porovnání těchto dvou kultur, například zaměstnání, občanské války, vzdělanost, básnictví, věda, umění, ale i formy vlády (př. „*Demokracie (vláda svobodných občanů) – Plebejové po 200 letech vybojovali si rovnoprávnost. Tribunové lidu; Tyranové (samovládci, zmocnili se vlády) – Diktátoři (jmenováni na čas)*“ (Jiráček – Reitler, 1945, s. 47), či války, u kterých autoři poukazují na jejich odlišný charakter – řecko-perské války charakterizují jako války obranné a války s Kartágem jako války výbojné, což je hodnocení, se kterým se setkáváme dodnes. Celkově je přehled velmi hezky zpracovaný a žákům umožňuje propojení, porovnání a zařazení všech událostí do souvislostí.

Z hlediska orientačního aparátu u všech učebnic nalezneme obsah, všechny rozdělují učivo do kapitol a podkapitol. Věcný rejstřík je pouze v učebnici Klica, kde zároveň nalezneme kompletní seznam obrázků a map, což žákům napomáhá k rychlejšímu vyhledávání informací či obrázků v textu. V žádné se však neobjevuje souhrnná

⁵ Viz příloha č. 4: Ukázka nepřehledných a špatně viditelných otázek ve výkladovém textu (Sochor, 1946).

⁶ Viz příloha č. 5: Ukázka vizuálně oddělených otázek od výkladového textu (Jiráček – Reitler, 1945).

doporučená literatura. Z toho můžeme vyvozovat, že jim literaturu doporučoval/a učitel/učitelka.

Shrnutí podoby učebnic z didaktického hlediska: učebnice tohoto období se v zásadě shodují. Za největší didaktické nedostatky považují příliš rozsáhlý a souvislý výkladový text, který je mnohdy nepřehledný, a minimální zastoupení dějepisných map a historických kartogramů, což žákům znemožňuje zasadit poznatky do konkrétního prostoru. Naopak oceňují zvýrazňování důležitých informací, vysvětlování použitých pojmů, termínů a citátů. Všechny učebnice také splňují funkci řídicí osvojování a upevňování učiva, jelikož obsahují otázky a úkoly.

5.1.2. Obsahová podoba učebnic

Formální koncepce dějin antiky je v uvedených učebnicích obdobná, všechny tři zpracovávají učivo stejným způsobem shodným s dnešním pojetím, což znamená, že se nejprve zaměřují na dějiny Řecka a potom pokračují vývojem Říma. V mnohých učebnicích se liší zařazení kultury. U J. Sochora a J. Klika se kultura prolíná s chronologicky probíraným učivem, následuje ve spojitosti s osobnostmi, za kterých docházelo k vrcholnému kulturnímu rozvoji (Periklés, Augustus). Odlišnosti nalezneme v učebnici Jiráka – Reitler, která sice dodržuje koncepci Řecko – Řím, nicméně uvnitř těchto tematických celků je učivo uspořádáno spíše tematicky, např. vývoj státního zřízení v Řecku, postavení žen, vývoj od monarchie k republice, města, války a Řekové, řecká vzdělanost a umění, která je zároveň nejobsáhlejší. Kultura je i zde sice prezentována v návaznosti na již zmíněné osobnosti, ale hlavně u římské kultury je zařazena až po kapitole věnující se křesťanství, ve které je nastíněn vývoj až do vydání ediktu milánského, čímž dochází k narušení chronologického řazení, poněvadž kapitola o kultuře hned v úvodu zmiňuje zničení Pompejí v roce 79 po Kr., čímž se vrací v čase zpět před edikt milánský.

Z hlediska zařazení kultury se osobně přikláním k tematickému řazení. Domnívám se, že pro mladší žáky je vhodnější rozebrat kulturu uceleně v rámci samostatné kapitoly, než ji rozdělit na jednotlivé oblasti a ty postupně vkládat mezi politické dějiny. Samozřejmě bychom měli žákům vědomosti propojovat, takže například při výkladu

období Perikleia je dobré zmínit, že došlo k zvelebení Athén a uvést i příklady. Detailnější rozbor by ale následoval v rámci samostatné kapitoly zabývající se pouze kulturou.

Z hlediska jazykové stránky je výkladový text v Sochorově díle oproti ostatním učebnicím pro základní školy tohoto období velmi beletristický, obsahuje hodnocení osobností antických dějin, např. „*Ten hoch byl velmi nadaný; jmenoval se Hannibal (čti – ny-), byl vytrvalý, a když se stal vojevůdcem, snášel s vojáky všechny nesnáze války*“ (Sochor, 1946, s. 68), či užívá slova, která nejsou typická pro odborný text, př. „*Tak zahynulo Kartágo r. 146 př. Kr. Ale Římu z těchto bojů nevykvetlo štěstí*“ (Sochor, 1946, s. 69). Autor se snaží tímto neobvyklým stylem zaujmout čtenáře. Text je pro žáky záživnější a čtivější, avšak jeho velkou nevýhodou je, že je souvislý a bez většího množství zvýrazněných informací. Hodnocení osobností najdeme i u Kliky, který také vyzdvihuje převážně jejich charakterové vlastnosti. Sókrata například vystihuje takto: „*Byl nezištný, střídmy, poctivý, spravedlivý a statečný. Když byla vlast v nebezpečí, bojoval za ni neohroženě a stejně ukázněně plnil i ostatní občanské povinnosti. Jeho skromnost byla neobyčejná*“ (Klik, 1947, s. 58). Hodnocení osobnosti Sókrata je v učebních textech podobné, ve všech je vykreslován ryze kladnými vlastnostmi. O hodnocených osobnostech můžeme soudit, že je autoři právem považují za významné a důležité, a proto jim věnovali ve svých dílech více prostoru. Mezi tyto osobnosti patří např. Periklés, Sókratés, Pompeius, Caesar, Augustus a Nero. U posledních třech zmíněných bych se ráda zastavila, jelikož jsou to osoby významné, ale i značně kontroverzní a často odlišně pojímané.

Rozporuplné hodnocení autoři zaujímají na osobnost Caesara. Klik ho hodnotí takto: „*muž dokonale vzdělaný, úžasně pracovitý a velmi ctižádostivý*“ (Klik, 1947, s. 78), naopak u Sochora je hodnocen z pohledu válek s Galy jako muž sobecký, který využil neshod mezi kmeny a podmanil si je.

U Octaviana Augusta se převážně objevuje nepřímé hodnocení skrze jeho činy, které vykonal během své vlády. Klikova učebnice podává o vládě Augusta nejvíce informací, zdůrazňuje, že podporoval rozvoj umění a věd, stavěl paláce, divadla, chrámy a thermy, dále že podporoval písemnictví. V této učebnici je zároveň jako v jediné uveden rok jeho smrti. Vedle jeho přínosu v oblasti kultury také zmiňují jeho zavádění pořádku - „*V říši zavládl za doby Augustovy větší klid a pořádek; blahobyt rostl*“ (Sochor, 1946, s. 76) ... „*Augustus zřídil bezpečnostní policii*“ (Sochor, 1946, s. 79), a zajištění míru -

„Octavianus zabezpečil po 40 let Římu mír“ (Jirák – Reitler, 1945, s. 39). Vedle těchto pozitiv můžeme za negativum vnímat vyhnání básníka Ovidia. „Zato nejnadanějšího básníka Ovidia vypověděl Augustus až do městečka u Černého moře pro příliš světácké smýšlení“ (Sochor, 1946, s. 81). Naproti tomu některé dnešní učebnice na Augusta tak pozitivně nenahlízejí. Například při zmínce o rozmachu stavební činnosti za jeho vlády zároveň hned uvádějí, že to ale zatěžovalo státní pokladnu. Zmiňované zajištění míru mělo také stinné stránky, jak se dozvíme v dnešní učebnici: „Prosazoval takzvaný římský mír – *pax Romana*, okolním státům často vnucený proti jejich vůli a zajišťovaný silou zbraní“ (Válková, 2006, s. 117). Negativa na osobnost Augusta vrhá i uvedený zákon o urážce majestátu, kterým stíhal své politické odpůrce a posílal je do vyhnanství nebo na popravu.⁷

Co se týče Nerona, ten je charakterizován jako muž krutý, prostopášný a ješitný. V učebnicích, ve kterých je Nero zmíněn,⁸ je současně uveden i požár Říma, ke kterému v době Neronovy vlády došlo. V obou případech na tuto událost autoři narážejí v rámci problematiky týkající se pronásledování křesťanů v Římě, kde hlavně zdůrazňují krutost, která byla na křesťany použita po obvinění z požáru Říma. Detailněji popisuje císařovu krutost Klik, jenž uvádí i příklady trestů, kterými byli křesťané potrestáni (např. křižování, předhození dravé zvěři). Neronovo potrestání údajných žhářů Říma tak jako tak zůstalo omezeno na hlavní město říše a nebylo vyvoláno záští vůči novému náboženství, jak tomu bylo v pozdější době. Z požáru hlavního města bývá někdy podezříván sám Nero, tuto informaci uvádí i Sochorova učebnice. Zároveň zde ale nalezneme vyjádření, ve kterém je uvedeno, že to není pravda. „*R. 64 za císaře Nerona shořelo přes půl Říma. Lid trpěl potom bídou a vyprávěl si, že císař sám dal město zapálit. Nebylo to pravda, ale Nero svedl vinu na novou obec křesťanskou v Římě. Byli krutě pronásledováni*“ (Sochor, 1946, s. 83). V dnešních učebnicích je u Nera také poukazováno na jeho ješitnost, krutost a paranoické stavy, neboť kvůli nim vedl procesy s politickými odpůrci, kdy nechal dokonce zavraždit svou matku a manželku. Zároveň je uvedeno, že „*si Nero na počátku vlády získal oblibu lidu, zvláště nákladnými dary (rozdával peníze, jídlo, oděvy, atd.) a pořádáním her*“ (Válková, 2006, s. 119).

⁷ Informace vycházejí z učebnice: VÁLKOVÁ, Veronika. *Dějepis 6 pro základní školy: Pravěk a starověk*. SPN pedagogické nakladatelství, Praha 2006, ISBN 80-7235-337-3.

⁸ Osobnost Nerona je rozebrána pouze v učebnici J. Sochora a J. Kliša.

Z hlediska poměru probíraného učiva k jednotlivým etapám antických dějin je u Jiráka – Reitlera nejobsáhleji zpracována kultura, z čehož vyplývá její význam, hodnota a odkaz pro současnost. S tímto kulturním zaměřením učebnice rozhodně souhlasím, jelikož se domnívám, že pro žáky základní školy je znalost antického umění a vzdělanosti důležitější než podrobně probrané politické dějiny a detaily válek. V rámci řecké kultury se autoři zaměřují na výtvarné umění, divadlo i dostatečně rozepisují filosofy, nejvíce se zaobírají Sókratem. Nicméně právě tato učebnice věnuje dostatečnou pozornost i Platónovi a Aristotelovi, což je rozdíl oproti učebnicím J. Sochora a J. Klika, u kterých je rozebrán pouze Sókratés a jeho následovníci jsou zmíněni jen okrajově. Římská kultura je v tomto díle také obsáhle zpracována, na rozdíl od řecké zde najdeme i obsáhlé informace popisující soukromý dům. Nalezneme tu i hodnocení obou kultur, podle něhož římská literatura a sochařství nedosahuje řeckých kvalit, naopak za přínosné je zaslouženě považováno římské právo. Toto hodnocení můžeme vnímat v jistém ohledu jako stereotypní, neboť dlouhou dobu – od dob novohumanismu – byla římská kultura často prezentována ve stínu kultury řecké. Při rozboru římské kultury se často uvádělo, že se jednalo pouze o kopírování kultury Řecka, a to hlavně v oblasti výtvarného umění a architektury (chrámy). Nicméně v dnešních učebnicích je žákům Řím předkládán v příznivějším pojetí. Kultury obou civilizací jsou hodnoceny z historického hlediska jako velmi významné, oběma je vždy v rámci výkladu věnován dostatečný prostor. Rozhodně nemůžeme říci, že by byla římská kultura opomíjena. Naopak jsou Římané oceňováni, že díky nim zůstala zachována řecká literární a vědecká díla a že z jejich jazyka vznikla řada dnešních jazyků a dodnes užívané odborné termíny. Na západní Evropu má římská kultura jednoznačně větší vliv, neboť to byla ona, kdo svébytným způsobem převzatou kulturu řeckou evropskému kontinentu zprostředkoval a přitom do ní vnesl i mnoho nového (stavba silnic atd.).

Letopočty a datace. Všechny učebnice uvádějí jako počátek dějin archaického období Řecka rok 776 př. n. l., což je rok, který je obecně uváděn jako rok prvních olympijských her. V učebnicích se objevuje tato informace: *„Prvé závody olympijské byly r. 776 př. Kr. Od toho roku počítali Řekové svá léta, jako my od narození Kristova“* (Sochor, 1946, s. 39). Tento rok však Pavel Oliva, přední odborník na dějiny starověku, ve svém díle *Zrození evropské civilizace* zpochybňuje. V uvedené publikaci píše: *„Do 8. století spadají podle pozdějšího podání počátky olympijských her, z nichž první se prý*

konaly roku 776 př. Kr. Toto datum, které se stalo teprve v helénistickém období východiskem řecké chronologie, je fiktivní. Archeologický výzkum však prokázal, že svatyně Dia Olympského (Olympia) v Élidě se stala již v 8. století všeřeckým kultovním a agonálním (tj. soutěživým, závodním) centrem“ (Oliva, 1995, s. 41).

V rámci hodnocení letopočtů je nutné zmínit poměrně zásadní nedostatek učebnic J. Sochora a J. Klika, ve kterých se často objevují letopočty bez označení „před Kristem“, což je v podstatě pro dané letopočty velmi zavádějící, protože tím reálně odkazují úplně do jiného časového horizontu. Sochor navíc často pracuje s časovou datací pouze přibližně, kdy neuvádí přesný letopočet, např. *„Brzo po r. 375 přišla třetí rána. Jeden císař totiž neodkázal celou říši svému nejstaršímu synu, nýbrž ji rozdělil na dvě“* (Sochor, 1946, s. 86). Důvodem tohoto netradičního způsobu zaznamenávání dat může být snaha o zjednodušení učiva, aby nedocházelo k přílišnému zatěžování žáků velkým množstvím letopočtů. Autor se tedy pokusil alespoň v této rovině učivo přizpůsobit věku žáků, kterým je učebnice určena.

Mezi rozcházející se letopočty patří ukončení punských válek v učebnici Jiráka – Reitlera, ve které je uveden až rok 145 př. Kr., což je samozřejmě nemožné vzhledem k tomu, že bylo Kartágo zničeno o rok dříve. Patrně se jedná o tiskovou chybu.

V rámci zpracování učiva antiky se nyní zaměřím na různé zajímavosti, zvláštnosti a odlišnosti. Ve svém výkladu o antickém Řecku Klik bohatě využil mytologii. Poněvadž je učebnice určena pro mladší žáky, snaží se jim dějiny antického Řecka přiblížit právě přes oblíbené báje. Učebnice žákům nabízí množství příběhů, a to jak o řeckých hrdinech, tak i báji o trojské válce, kterou zároveň propojuje s informacemi o Homérovi a putováním Odyssea. Autor se této tematice věnuje rozhodně více než ti v dnešní době, kdy například v učebnici Válkové najdeme zkrácené báje pouze v lištách na okraji stránek. Dle mého názoru z důvodu, že dnešní žáci mohou potřebné informace získat z velkého množství různých jiných zdrojů, z nichž jednoznačně dominuje internet. Klikovu pojetí se přibližuje i dílo Sochora, které obsahuje kapitolu nesoucí název *„Veliké dílo řeckého národa“*, v čemž již můžeme spatřovat význam, který řecké mytologii autor přikládá. Tato kapitola je navíc vzhledem k ostatním tématům značně rozsáhlá a jsou v ní prezentováni hrdinové jako například Héraklés, Théseus, Orestés či Pyladés, dále pak vybraní řečtí bohové, kteří se však objevují i v kapitole předchozí, jež se zabývá mimo jiné náboženstvím.

Celkově považuji využití bájí ve výuce dějepisu za přínosné, zvláště když se nacházejí v úvodních kapitolách k učivu antiky, neboť žáky dokáží vzhledem k jejich věku zaujmout a tím je pozitivně naladit na návazné učivo. V Sochorově díle dokonce najdeme doporučení na knihu obsahující další pověsti. Jedná se o dílo *Z dávnověku* od V. Zelinky z roku 1929. V rámci doporučení je jmenovitě odkázáno i na některé pověsti, např. O prvních lidech a také o potopě, O synu slunce, O králi s dlouhýma ušima, O zázračném pěvci. Naopak učebnice Jiráka – Reitlera se mytologií a problematice řeckého náboženství téměř vůbec nevěnuje, a to z důvodu, že je její obsah značně zestručněn. Autoři totiž v tomto díle shrnují učivo až do období po první světové válce, což samo o sobě poukazuje na to, že zdejší výklad musí být výrazně zkrácen a zaměřen pouze na nejdůležitější okamžiky dějin. Při porovnání s dnešními učebními texty však měli tehdejší žáci větší možnost seznámit se v učebnicích dějepisu s antickou mytologií než žáci dnešní, kteří se s ní spíše seznamují v hodinách literatury v rámci učiva věnovanému mýtům a bájím.

Učivo o mínójské a mykénské kultuře, které je v dnešních učebnicích považováno za nedílnou součást učiva antiky, však v tehdejších učebnicích není vždy zmíněno, a proto jistě stojí za pozornost. Nejstručnější dílo Jiráka – Reitlera, v němž jsou veškeré informace pouze přehledové a informativní, i přes svou stručnost období egejské vzdělanosti a vývoj na Krétě obsahuje, a to dokonce ze všech učebnic nejobsáhleji, zároveň navíc v návaznosti na řecké dějiny. Autoři informují o stavbách, paláci v Knóssu, nerozluštěném písmu i zániku této kultury. O mínójské kultuře najdeme zmínku i v Sochorově textu, nicméně pouze v rámci kapitoly o Mezopotámii, kde je Kréta zmíněna velmi stručně jen jako místo, kam se šířila mezopotámská vzdělanost. Autor v tomto krátkém shrnutí hovoří o tamním moderním paláci a jeho vybavení. Avšak všechny poskytnuté informace jsou bez řeckého kontextu. Kulturu mykénskou však v textu vůbec nenalezneme. Úplnou absenci tohoto období nalezneme v textu Klika, kde problematiku antického Řecka autor uvádí obecnými informacemi o poloze, podnebí a životě obyvatel na pevninském Řecku, nezmiňuje tedy ani období mínójské kultury, ani kultury mykénské. Povrchnost či absence tohoto učiva je samozřejmě nemístná, jelikož se jedná o období velmi významné, poukazující na vyspělé civilizace vyskytující se v Evropě dávno před antickým Řeckem. Jinými slovy tedy dokládá, že antické Řecko mělo na co navazovat.

Dále bych z hlediska zpracování zmínila propojování učiva antiky s novodobými dějinami či s mezipředmětovým přesahem, které se nachází v Klikově učebnici. Najdeme

ho hned na několika místech, např. při porovnání řecké demokracie s demokracií ČSR, kterou autor hodnotí samozřejmě jako pokrokovější. Pro představu uvádím ukázkou z textu: „*I naše republika jest demokratickým státem. U nás mají však účast na vládě všichni dospělí obyvatelé bez rozdílu (muži i ženy), kdežto v Athénách byli otroci, kteří neměli vůbec žádných práv, třebaže často byli tak vzdělání, že dokonce vychovávali děti vážených občanů. Ženy také neměly v Řecku práv jako muži. Naše demokracie je tedy mnohem pokročilejší než řecká*“ (Klik, 1947, s. 46). V rámci porovnání však mohl autor zároveň uvést důležitý rozdíl obou demokratických společností, a to že řecká demokracie byla přímá, včetně vysvětlení, čím se od sebe liší. V učebnici ale spíš obecně vysvětluje vznik demokracie a původ tohoto slova. Nicméně i tak toto porovnání a vůbec zdůrazňování a vyzdvížení demokracie nasvědčuje tomu, že tato učebnice nevznikla pod vlivem totalitního režimu. Následně zde autor vysvětluje pojem anabáze v návaznosti na dílo Xenofóna a dává ho do souvislosti s působením československých legií v Rusku, či uvádí spojitost antického symbolu prutů se sekyrou s fašistickou stranou. Dále jsou v této učebnici žákům vysvětlovány různé pojmy, které ani v dnešních textech nejsou obsaženy, např. ústava, problematika ostrakismu. Celkově se učebnice hodně věnuje politickým dějinám a jednotlivým způsobům vlády a z textů tohoto období v tomto směru patří k nejlépe zpracovaným.

Mezi zajímavé názory, které se v této době v učebnicích nacházejí, patří pohled na zánik římské říše u Jiráka – Reitlera, kteří považují za příčinu vnitřní úpadek říše. Tento názor v dílech Sochora ani Klika nenajdeme, u nich jsou jako příčina rozpadu uváděny pohyby kmenů v Evropě a jejich výboje. Navíc je u Sochora zmíněno, že první ránou bylo přesídlení sídla císaře do Konstantínopolis, čímž Řím ztratil svou moc. V dnešních učebnicích jsou za příčiny zániku západořímské říše označovány „*velké kmenové posuny v 4. a 5. století*“ (Válková, 2006, s. 127), jelikož jednotlivé kmeny útočily na oslabenou říši, jež se nedokázala ubránit, a tak došlo k jejímu zániku. Tyto odlišnosti se však neobjevují pouze v tomto období, neboť v průběhu staletí hledali autoři různé důvody a příčiny zániku západořímské říše, čemuž se například věnoval německý historik Alexandr Demandt ve svém díle - *Der Fall Roms: die Auflösung des römischen Reiches im Urteil der Nachwelt*, Verlag C. H. Beck, München 2014.

Dalším zajímavým názorem, který stojí za zmínku, je způsob hodnocení vývoje demokracie v Římě, který se objevuje u Sochora v rámci hospodářství říše za Augusta.

„V říši zavládl od doby Augustovy větší klid a pořádek; blahobyť rostl. (...) Ale jeden nedostatek Římanů tu už jasně vidíme. Nedovedli si uchovat republiku, nedovedli sami zavést pořádek mezi sebou. Museli mít císaře; na pravou demokracii ještě nestačili“ (Sochor, 1946, s. 76).

V rámci obsahové podoby učebnic se nyní zaměřím na pojetí významných antických událostí. Řecko-perské války jsou v Klikově a Sochorově učebnici vykládány velmi podobně, oba nahlízejí na tyto války z pohledu Řeků, kdy se jednalo o boje za svobodu. U Sochora se však setkáváme s výrazným hodnotícím hlediskem, kdy celé války pojímá jako nerovný boj malého Řecka proti velké perské říši. Zároveň Řeky vyzdvihuje jako statečný a obětavý národ. *„Perský Dareios si umínil, že si Řeky podmaní. Veliká říše perská tu útočila proti malému Řecku“* (Sochor, 1946, s. 50). Avšak autor úplně opomíjí povstání maloasijských Řeků, což můžeme chápat jako jisté zjednodušení a zkrácení výkladu pro mladší žáky. Ucelenější výklad podává ve svém textu Klik, který žáky seznámí se širším kontextem včetně povstání maloasijských Řeků proti Peršanům. Obě učebnice pak informují o nejvýznamnějších bitvách (u Marathónu, Thermopyl, Salamíny), takže zde shledávám výklad za dostatečný. Jako nedostatek naopak vidím to, že zde není uveden rok ukončení válek a hlavně potom mírové podmínky, které museli poražení Peršané po válkách přijmout. V podstatě tyto učebnice výklad o válkách uzavírají pouhou informací o vítězství Řecka a osvobození maloasijských řeckých městských států.

Peloponnéská válka se v jednotlivých zpracováních liší, v jednom se ale texty shodují, a to v tom, že jí věnují pouze minimální prostor. U Sochora se dozvíme, že se jednalo o spor Sparty a Athén, nejsou tu jmenovány další městské státy, které se do války zapojily. Navíc je text značně zavádějící, protože z něj v podstatě vyznívá, že nakonec vše odnesla Sparta, není zde nic o jejím vítězství ani o mírových podmínkách pro Athény. *„Zvláště Sparta, která zůstala jen selským státem, chudla a slábla. Zavírala se novým myšlenkám a odnesla to nakonec. Řekové se všichni oslabili v těchto bojích, jež trvaly skoro sto let“* (Sochor, 1946, s. 58). Nejlepší zpracování nabízí dílo Klike, které žákům poskytuje dostatečné informace, neboť uvádí jak příčiny války, tak i plynoucí důsledky pro Athény.

Za nedostatečné zpracování řecko-perských válek a peloponnéské války považuji to z učebnice Jiráka – Reitlera, ve které jsou tyto velmi významné mezníky řeckých dějin

zmíněny pouze povrchově. Naopak celkem obstojně autoři zpracovali punské války, kromě již výše zmíněné chyby v dataci. Celé války jsou probírány spíše z pohledu Římanů, kdy jsou například uváděny pouze jejich zisky a naopak tu nejsou zmíněny tvrdé mírové podmínky pro Kartágo po druhé punské válce, jež Kartáginci nemohli už ze zásady dodržet.

Punské války jsou ve všech uváděných učebnicích rozebrány detailněji než války řecké, což je poměrně zajímavé. Přitom řecko-perské války byly velice významné a klíčové, zvláště když si uvědomíme, že by dnešní Evropa mohla mít úplně jiný ráz, kdyby tehdy Řekové Peršany neporazili. Zbývající dvě učebnice války s Kartágem rozebírají dostatečně podrobně, uvádějí nejvýznamnější bitvy (např. u Kann). Ani v jednom textu sice není uvedené přesné pojmenování bitvy u Zamy, ale oba ji definují jako bitvu, která se odehrála v Africe a v níž Římané vyhráli. Setkáme se zde i s důsledky druhé punské války pro Kartágo. Klik navíc hodnotí Hannibala jako jednoho z nejslavnějších vojevůdců starého věku. Celkově musím zpracování punských válek hodnotit jako velice pečlivé a vyhovující.

Z hlediska nedostatků bych se vedle těch již výše zmíněných ráda zaměřila na další důležité pojmy, osobnosti či události, které se ve výkladech neobjevují. Za nedostatky v učebnici Jiráka – Reitlera považuji absenci některých stěžejních pojmů, například triumvirát, tedy specifický způsob vlády, který by měl být vzhledem k jeho významu určitě zmíněn (tím spíše, že se pojem dodnes používá). Dále zde není uveden pojem populárové, a to i přesto, že je zde vysvětlen pojem optimáti. Samozřejmě není nutné tyto pojmy pro žáky základní školy uvádět, nicméně pokud je jeden z nich v učebnici obsažen, bylo by vhodné uvést i ten druhý. Z pohledu jednotlivých etap antiky by v rámci řeckých dějin mohlo být více rozpracováno tažení Alexandra Makedonského, jelikož se jedná o nejrozsáhlejší tažení v řeckých dějinách, které mělo dalekosáhlé důsledky v přejímání orientální kultury v Evropě. Avšak za zásadnější problém považuji úplnou absenci výkladu o římských císařích po vládě Octaviana, kdy v učebnici není již žádný jeho nástupce zmíněn - vyjma Konstantina, který je ovšem probírán v kontextu s křesťanstvím, přesněji ve spojitosti s vydáním ediktu milánského. Rozhodně si myslím, že by v učebnici měl být alespoň informativně zmíněn například Nero, Traianus, Marcus Aurelius či Diocletianus.

Klik ve svém díle čtenářům předkládá ucelený výklad o antických dějinách, není zde vynecháno žádné významné dějinné období. V porovnání s učebnicemi té doby rozhodně lépe zpracovává dějiny Říma po vládě Augusta, kde na rozdíl od Jiráka – Reitlera uvádí i jeho nástupce. Najdeme zde informace např. o Tiberiovi, Neronovi, Traianovi, Hadrianovi či Marku Aureliovi, ač jsou bohužel zmíněné informace zaměřené spíše na válečná tažení než na celkovou charakteristiku osobností a období. Co však v učebnici stále postrádám, je více informací o vládě Diocletiana, chybí zde například jeho reformy či jakákoli zmínka o dominátu. Přitom rozdělení říše, k němuž správa tohoto císaře nakonec vedla, se odráží v celém následném období. Myslím tím to, že mluvíme o rozdělení Evropy na Východ a Západ. Určitou výhradu bych také měla ke zpracování římské kultury, chybí mi zde bližší rozbor římské architektury, poněvadž v textu najdeme spíše pouhý výčet toho, co se v té době stavělo (za Augusta, Traiana a Hadriana). Naprosto zde potom chybí informace k výtvarnému umění, jazyku či vzdělanosti.

I učební text Sochora nabízí žákům ucelený výklad řeckých i římských dějin, obsahuje nejvýznamnější dějinné mezníky a události, které jsou dostačující pro základní vzdělání. Vedle již výše uvedených nedostatků u vybraných událostí bych dále zmínila absenci výkladu o Etruscích, jejich civilizaci a významu. Římské dějiny jsou uvedeny známou pověstí o založení Říma, tedy o dvojčatech Romulovi a Removi, která se zároveň objevuje ve všech učebních textech tohoto období. Též zde postrádám informace o sporech mezi optimáty a populáry a diktatuře Lucia Cornelia Sully. Nejsou tu opět zmíněni panovníci jako Tiberius, Claudius, Caligula, Hadrianus či Marcus Aurelius. Naopak velmi oceňuji kapitolu věnovanou životu v Římě v období císařství, kde se Sochor věnuje kultuře, hospodářským poměrům a zároveň dějinám každodennosti, tedy shrnuje život tehdejších lidí. To je pro danou věkovou skupinu žáků jistě přitažlivé a může jim to na první pohled vzdálené historické období přiblížit.

Na závěr kapitoly bych shrnula obsahové hodnocení učebnic, kdy za nejlépe zpracovanou učebnici této doby považuji učebnici Klikovu, která v zásadě odpovídá učebnicím dnešním a mnohdy dokonce nabízí bohatší informace, více pracuje s mytologií, vysvětluje mnohé pojmy a navíc propojuje dějiny antiky se současností. Nejlépe zpracovává významné dějinné události, nicméně se více zaměřuje na dějiny politické; naopak kultura je nejlépe zpracována v díle Sochorově.

5.2. Učebnice pro základní školy 1950–1960

V tomto období došlo hned v roce 1951 k vydání výnosu, který nařizoval používat k výuce pouze schválené učebnice, jež byly uvedeny na seznamu připojeném k výnosu - žádné jiné učebnice tedy nesměly být využívány. K výuce dějepisu byly „ve zmíněném seznamu pro školní rok 1950-51 uvedeny následující učebnice pro výuku ve 2. – 4. ročníku středních škol: *Dějiny starověku* (J. Dědina, O. Fídmuc, P. Choc a J. Kopáč)“⁹ (Julínek, 2004, s. 35). Tato učebnice prošla během padesátých let navíc revizí, kdy během 3. vydání došlo k přepracování, úpravám či dokonce vypuštění některých kapitol. Z tohoto důvodu jsem během zpracování použila jak vydání první, tak již zmíněné vydání třetí. V závěru této kapitoly shrnu změny, ke kterým během úprav došlo.

S ohledem na reorganizaci školství z roku 1953, kdy byla zavedena osmiletá střední škola poskytující základní vzdělání a jedenáctiletá střední škola nabízející navíc tři roky vyššího všeobecného vzdělání, došlo i k vytvoření nových dějepisných učebnic, které musely svým obsahem a pojetím odpovídat tehdejšímu politickým požadavkům a zároveň vyhovovat náplni výuky, jež musela být vzhledem ke zkrácení docházky nutně upravena. V tomto období se „v 6. ročníku vyučovalo dějinám starověku podle učebnice M. Pravdové“¹⁰ (Julínek, 2004, s. 36).

Další učebnice, která je svým zpracováním zajímavá a neměla by zůstat bez povšimnutí, je pokusná učebnice NAUMAN, Pavel. *Dějepis pro 6. ročník: Pokusná učebnice, 1. a 2. část*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1957, která je rozdělena na dva samostatné díly. První díl je věnován pravěku, nejstarším starověkým státům a starověkému Řecku, druhý díl se primárně zaměřuje na starověký Řím a je doplněn stručnou zmínkou o našich zemích za starověku. Můj zájem vzbudila tato učebnice tím, že je nazývána jako pokusná, a proto chci sledovat její případnou odlišnost od dvou výše zmíněných učebních textů.

⁹ DĚDINA, Jan, FIDRMUC, Oldřich a kol. *Dějiny starověku: Učebnice dějepisu pro druhou třídu středních škol*. Státní nakladatelství, Praha 1950.

¹⁰ PRAVDOVÁ, Marie. *Dějiny starověku: Učební text dějepisu pro 6. postupný ročník všeobecně vzdělávacích škol*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1955.

5.2.1. Didaktická podoba učebnic

Nejprve se opět zaměřím na prezentaci učiva formou slovní. Učební texty ve všech zkoumaných učebnicích jsou stejně jako v těch z let předešlých rozsáhlé a málo členěné. Zvláště v díle od Pravdové najdeme kapitoly rozepsané i na několik stran bez jediného přerušení (např. obrázkem), což může žákům činit nemalé potíže, jelikož, jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, nedokáží udržet dostatečnou pozornost při četbě rozsáhlého odborného textu. Učební texty pak spíše působí jako pomůcka pro učitele než pro žáky. Z hlediska čitelnosti textu obsahují učebnice tohoto období opět hodně souvětí a dlouhých vět, což, jak už bylo uvedeno výše, žákům značně ztěžuje porozumění odbornému textu.

Zvýraznění důležitých informací není ani v těchto učebnicích zvlášť uspokojivé, protože se objevuje v malé míře v poměru k celkovému rozsahu učebního textu. Pokud je text takto ucelený, je třeba více rozlišovat a zvýrazňovat informace, které jsou podstatné, a tím usnadnit žákům práci s textem a navést je k tomu, co si mají zapamatovat. V učebnicích Pravdové a Naumana ke zvýraznění důležitých jmen, pojmů, tezí a informací¹¹ využívají tradiční tučný řez písma, který byl typický jak pro učebnice 40. let, tak je typický i pro díla dnešní. U Dědiny je tučné písmo použito pouze k zvýraznění počátků odstavců, kde je vždy stručně uvedena hlavní myšlenka následujícího odstavce, stejně jako tomu bylo u všech dřívějších textů. Nicméně v tomto učebním textu má tučné písmo pouze orientační a informativní funkci, neboť tato krátká uvedení k jednotlivým odstavcům nahrazují chybějící marginálie, které jinak tuto orientační funkci plní.¹² K zvýraznění důležitých jmen, pojmů a informací u Dědiny naopak autoři využívají kurzívu, která však v textu mnohdy zaniká. Marginálie, jak už bylo naznačeno, se neobjevují pouze v učebnici Dědiny, ve všech ostatních je nalezneme.

Doplňkový text obsahuje pouze dílo Dědiny. Od výkladového textu je stejně jako v učebnicích dřívějších oddělen menší velikostí písma. Rozdílný je však jejich rozsah, jelikož v této učebnici jsou některé texty poměrně rozsáhlé a povětšinou i uvedené

¹¹ V učebnici Pavla Naumana jsou navíc zvýrazněny i důležité letopočty.

¹² Zvýrazněná krátká uvedení odstavců se objevují i v učebnici Marie Pravdové a Pavla Naumana, avšak obě učebnice obsahují zároveň marginálie. V tomto případě jsou krátká uvedení pouze dalším prvkem zlepšující orientaci v textu.

vlastním nadpisem. V rámci doplňkových textů se v podstatě autoři zaměřují pouze na dvě hlavní témata – řecké bohy a báje a na otroky. A právě tematika otroků v rámci doplňkových textů je v učebnici nová, v souladu s nastoupivší komunistickou ideologií, protože žádná z předchozích zkoumaných učebnic neobsahovala text věnující se např. heilótům a perioikům ve Spartě, tak jako učebnice Dědiny. V tomto díle se také setkáme s textem zachycujícím každodenní život, ale i ten se zabývá pracovním dnem otroka, který je prezentován v kontrastu s životem „pána“. Přítomnost tohoto tématu má v učebnici svůj význam, jelikož právě otroci a celý otrokářský řád je důležitým charakteristickým znakem starověku a zároveň je dokladem prvního rozdělení společnosti na vykořisťovatele a vykořisťované. Nicméně tematicke otroků a otrokářskému řádu se budu věnovat níže v rámci rozboru obsahové části učebnic, kde současně shrnu i významné body obsahu zde zmíněného doplňkového textu.

Souhrny za jednotlivými dílčími kapitolami se v učebnicích neobjevují, stejně jako v textech předešlých. Pouze u Pravdové, podobně jako u Jiráka – Reitlera, najdeme přibližně půlstránkové závěry za tematickými celky – Řeckem a Římem. Oba závěry shrnují informace, které by si měli žáci zapamatovat. Přesto se svým obsahem od čtyřicátých let značně odlišují, zatímco u Jiráka – Reitlera byly závěry věnované kultuře, u Pravdové v obou případech narážejí hlavně na problematiku otroků a otrokářského řádu, což je vzhledem k době vzniku a tehdejšímu názorovému přesvědčení logické a pochopitelné. Závěr k Řecku je uveden tím, že „*ve starém Řecku dosahuje otrokářská společnost dalšího rozvoje. Objevuje se velké množství dovážených otroků. Vzniká mnoho otrokářských dílen, které vyrábějí zboží na prodej*“ (Pravdová, 1955, s. 82). Protože se jedná o první sdělenou informaci v závěru, můžeme o ní říci, že ji autorka zřejmě považuje za informaci nejdůležitější. Vedle toho u Řecka zdůrazňuje, že se zde rozvíjel obchod, čímž nepřímou poukazuje, že právě díky otrokářským dílnám. Dále uvádí, že se nejednalo o jednotný stát, ale o jednotlivé městské státy, a že ve 4. století př. n. l. došlo k úpadku a podrobení se Makedonii. V krátké zmínce o kultuře zdůrazňuje dva hlavní body, že zdejší kultura dosáhla vysoké úrovně díky otrocké práci a že měla velký vliv na další vývoj lidstva. Stejně tvrzení nalezneme i v závěru Říma, který se ale na rozdíl od Řecka zaměřuje pouze na otroctví, otrokářský řád a jeho sepnutí s celým vývojem v Římě. Toto období je v závěru shrnuto takto: „*V dějinách Říma dosáhla otrokářská společnost vrcholu svého rozvoje. Práce otroků pronikla do všech hospodářských odvětví. Jejich utlačování dosáhlo*

nejvyššího stupně. Začala velká povstání otroků, která otřásla ohromnou římskou říší. (...) Později se práce otroků stala brzdou společenského vývoje, protože byla málo výnosná. Svobodní lidé začali opovrhovat prací, kterou považovali za věc otroků. A tak bylo otroctví na překážku dalšímu vývoji společnosti. To se stalo příčinou jeho zániku. Řím padl následkem povstání otroků a kolónů a vpádu barbarů“ (Pravdová, 1955, s. 120). Na ukázce vidíme, že otrokářský řád je považován za hlavní pilíř vývoje ve starověkém Římě. Římská společnost byla však mnohem stratifikovanější. Povstání otroků a kolónů je zde nadhodnoceno.

Úvody k tematickým celkům začínají u všech učebnic obecnou charakteristikou zaměřenou vždy na geografickou polohu, obyvatelstvo a hospodářství. Jedná se tedy o tematicky stejné uvedení problematiky, jako tomu bylo už v prvních dějepisných učebnicích 19. století a samozřejmě i ve 40. letech u Klika a Jiráka – Reitlera. Stejně tomu je i v textech dnešních, kde se také žáci nejprve dozvídají informace o poloze a podmínkách pro život lidí v dané oblasti. Nejstručnější informace v rámci úvodu k Řecku podává učebnice Dědiny, naopak u Pravdové i Naumana se žáci dozvědí o dělení Řecka na 3 hlavní oblasti spojené s nejvýznamnějšími centry (Athény, Korint, Sparta), o podnebí, zemědělství, chovu dobytka, řemeslech a obchodu. Uvedení k Římu je pak ve všech učebnicích obdobné, všechny nejprve rozebírají přírodní podmínky a následně obyvatelstvo – jeho rozdělení, jak na kmeny osídlující Apeninský poloostrov, tak i na jednotlivé vrstvy společnosti (patriciové, plebejové, otroci)¹³ a zaměstnání.

Vysvětlivky pod čarou se objevují pouze u Pravdové a Naumana a v obou textech mají obdobný charakter. Objasňují pojmy (např. archón, kontribuce, lichva, amfiteátr) a názvy (např. Thermopyly, Hispánie) užitě v textu. V rámci vysvětlivek je uvedeno, co dané věci znamenají nebo na základě čeho vzniklo jejich označení. Tyto vysvětlivky opět nahrazují dnešní slovníčky pojmů. Termíny, které nejsou obsažené ve vysvětlivkách, jsou vysvětleny přímo v textu. Obdobně s pojmy nakládá i Dědina, který všechny termíny objasňuje v textu, dokonce často využívá stejný postup užívaný v dřívější učebnici Jiráka – Reitlera, spočívající ve vysvětlení významu a následném vložení příslušného cizího termínu do závorky.

¹³ V učebnici Pavla Naumana nejsou v úvodu otroci zmiňováni, protože hned přechází k zápasu mezi patricii a plebeji a pokračuje vznikem tribunu lidu, sepsáním zákonů dvanácti desek a ukončením jejich zápasu.

Na závěr rozboru vysvětlivek cizích názvů v textu stojí za zmínku objasnění pojmu amfiteátr, protože u něj nejsou učebnice jednotné. Pravdová uvádí: „*Amfitheatr druh cirku, kde se pořádaly zápasy gladiátorů a štvance zvířat*“ (Pravdová, 1955, s. 96), což je správná definice. Odlišně a zároveň chybně je objasněn tento pojem u Dědiny, kde je charakterizován v rámci výkladu o řeckém divadle: „*Divadlo bylo vždy prostorné (...), lavice byly tesány většinou přímo do skály. Takovému stupňovitému půlkruhu říkáme amfitheatr*“ (Dědina, 1950, s. 93). Uvedená chybná interpretace slova amfiteátr však není nijak výjimečná, naopak se objevuje poměrně často dodnes. Tento pojem je špatně definován i v jedné ze zkoumaných současných učebnic, ve které autoři dokonce uvádějí hned obě varianty výkladu. Nejprve v rámci pojednání o řeckém divadle najdeme: „*Amfiteátr – starověké nezastřešené divadlo se stupňovitě se zvedajícími sedadly*“ (Bednaříková, 2013, s. 84), následně se však žáci v kapitole o římské architektuře setkají i s tímto výkladem: „*Římané měli v největší oblibě hry gladiátorské. Pro jejich pořádání stavěli amfiteátry.*“ (...) *Amfiteátr se skládal z obrovské obvodové stavby z kamene sloužící jako hlediště pro diváky a z arény uprostřed, kde se odehrávaly zápasy gladiátorů*“ (Bednaříková, 2013, s. 119). V učebnici autorského kolektivu z nakladatelství Fraus a Válkové (SPN) je pojem definován správně, stejně jako v textech autorů ze čtyřicátých let.

Co se týče přepisu cizích jmen a názvů, tak jsou většinou napsaná počeštěně, např. „Krassus“, „Dioklecian“, nebo ve výjimečných případech následuje za pojmenováním závorka se správnou výslovností, např. „*krajina, kterou ve střední Itálii osídlily, byla nazývána Latium (čti lacium)*“ (Nauman, 1957, s. 4). U některých názvů se objevuje v závorce za slovem tvar slova v 1. pádě (u Pravdové či Naumana). Nicméně celkově mi přijde výslovnost v učebnicích podceňována, neboť některá jména v textu nejsou počeštěna a zároveň u nich není žádná výslovnost, např. bratři Grakchové – v textu „Tiberius“ a „Gaius“ bez výslovnosti, stejně jako Caesar.

Latinské citáty, které se objevovaly v učebnicích 40. let, v těchto textech nenajdeme, nejsou zde ani latinské originály (což je vzhledem k absenci výuky latiny pochopitelné), ani překlady či vysvětlení dodnes užívaných obrazných významů. Jediné vysvětlené spojení, které zmiňují autoři Pravdová a Nauman, je „Pyrrhovo vítězství“, kde je uveden jak historický kontext, tak u Naumana i dnešní obrazný význam. „*Po svém novém vítězství prý Pyrrhos řekl: „Ještě jedno takové vítězství a jsem ztracen.“ *) Pyrrhovým vítězstvím se*

nazývá ještě dnes neúspěch, vykoupený mnohými ztrátami a škodami“ (Nauman, 1957, s. 11).

Obrázky prezentující názornou formou realistickou jsou v učebnicích padesátých let odlišné od učebnic let čtyřicátých, které se více podobaly materiálům v dnešních učebnicích. Zde se totiž setkáváme s úplně novým typem obrázků znázorňujících člověka při práci, což v podstatě souvisí s celou ideologií padesátých let zaměřenou na práci a pracující lid. Obrázky, které se objevují ve všech zkoumaných dílech, znázorňují v rámci řeckých dějin starořecké zemědělství, práci v řecké kovárně, otroky v dole či sklizeň oliv. Primární funkcí těchto obrázků je čtenářům demonstrovat danou ukázkou práci ve starověku. Z ilustrací totiž není patrné, na čem se obrázky nacházejí, zda jsou vyobrazeny na váze, či se jedná o fresku. Na základě této skutečnosti můžeme skutečně uvažovat o tom, že byl důležitý pouze obsah. U římských dějin se v obrázcích zachycujících lidskou práci a život obyčejných lidí učebnice shodují v ukázce reliéfu znázorňujícího římského rolníka jdoucího na trh a sochy brusiče ve starém Římě. O těchto ukázkách však můžeme říci, že u nich žáci mohou sledovat i úroveň kvality římského sochařství. Dědina žákům nabízí ještě další ukázky zachycující život obyčejných lidí – sklad suken v Římě, kuchyňské náčiní či loď s obilím. To samo o sobě není na závadu, kdyby to nebylo středobodem zájmu autorů a kdyby to bylo vyváжено i obrázky znázorňujícími jiné stránky každodenního života a kultury.

Další poměrně výrazné odchylky spatřuji v učebnici Dědiny, ve které najdeme úplnou absenci jakýchkoli obrázků prezentující významné osobnosti řeckých a římských dějin až na výjimku reliéfu zachycujícího Marka Aurelia s Germány. Naopak u Pravdové a Naumana najdeme podobiznu Caesara a Augusta, u Pravdové v podobě perokreseb, u Naumana pak jako fotku originální antické busty a sochy. Vedle toho Nauman navíc nabízí u římských dějin ukázkou jezdecké sochy Marka Aurelia a busty Hannibala. Zajímavý jistě zůstává fakt, který je již z uvedených vět patrný, že ani učebnice Dědiny, ani Pravdové nezachycuje žádnou osobnost dějin řeckých. Pokusná učebnice Naumana se i v tomto případě liší, protože zde nalezneme bustu Homéra a Perikleia a jezdeckou sochu Alexandra Makedonského, zároveň jako jediná prezentuje sochy řeckých bohů (např. Athénu, Apollóna). U Dědiny sice také najdeme jednu ukázkou boha Dionýsa, ale pouze jako výjev na ukázce řecké vázy. U Pravdové se pak s žádným znázorněním antických bohů nesetkáme, což je v těchto učebnicích výrazný rozdíl oproti těm z předešlého období.

Nicméně i v těchto učebnicích najdeme obrázky zachycující tradiční věci a objekty, jako jsou obrazy demonstrující řecké a římské stavby. Tím se tedy tyto učebnice shodují jak s učebnicemi dnešními, tak i s těmi z období 40. let. Ve všech se objevují fotky např. athénské Akropole, Parthenónu, řeckého divadla, Kolosea či římského vodovodu, najdeme tu i perokresbu schématu římské pevnosti. U Dědiny a Naumana se navíc vyskytuje i fotka zachycující forum Romanum a silnici Via Appia, naopak u Pravdové a Naumana nalezneme fotku Vespasianova oblouku v Římě a perokresbu Farského majáku v Alexandrii. Poslední dvě zmiňované učebnice obsahují i shodné perokresby římského legionáře a starých římských zbraní. Dále jsou všechny učebnice doplněny o ukázky soch (např. delfského vozataje a Myrónova Diskobola).

Za zmínku určitě stojí i nesrovnalost, která se objevuje u dvou učebnic u názvu obrazu sochy padlého vojáka, u Dědiny se ukázka nachází v rámci dějin Řecka a je pojmenovaná „*Padlý hrdina*“, naopak u Pravdové je stejný obrázek připojen (společně s dalšími obrázky) v příloze k antickému Římu a ve 3. vydání učebnice je označen jako „*Umírající Gall*“.¹⁴ Vzhledem k přilbici a štítu, které se na zmiňované soše nacházejí, se rozhodně nejedná o galského válečníka, ale o řeckého hoplita, tudíž Dědinovo umístění má reálné opodstatnění. Mou domněnku navíc potvrzuje popis pod stejnou ukázkou nacházející se v *Encyklopedii antiky* od Ludvíka Svobody, ve kterém je uvedeno: „*Aigína, bojovník z mladšího štítu chrámu Afaiina, asi r. 490–480 př. n. l.*“ (Svoboda, 1973, s. 40).

V žádném díle není u obrázků uvedeno, odkud jsou převzaty, ani tu nenajdeme podrobnější informace kromě klasického popisku s údajem, co daný obraz znázorňuje. Není zde uvedeno ani to, zda jde o sochu skutečně antickou nebo renesanční, popř. moderní, torzo či rekonstrukci. Také ani v jedné knize nenajdeme jakékoli grafy či časové přímky.

Dějepisné mapy, které jsou v učebnicích totožné, se objevují pouze u Pravdové a Naumana. Na rozdíl od děl z let čtyřicátých prezentují zásadní války tohoto období (řecko-perské války, válka peloponnéská a druhá punská válka). Dále zde najdeme zobrazení oblasti Attiky, tažení Alexandra Makedonského a dvě mapy zachycující povstání, nejprve

¹⁴ V prvním vydání učebnice Pravdové je název obrázku shodný s Dědinou, nicméně jeho umístění zůstává v rámci obrazových materiálů k dějinám Říma.

Spartakovo a pak otroků a kolónů společně s vpádem barbarů na území římské říše, které však ve výkladovém textu neobsahuje detailnější rozbor. Autoři v rámci útoků germánských kmenů pouze zmiňují, že se ve východní oblasti říše přidávali obyvatelé na stranu Gótů. „*Zbídačené místní obyvatelstvo se ke Gotům přidávalo, protože bylo císařskou vládou samo ožebračováno*“ (Nauman, 1957, s. 48). Právě mapa demonstrující toto povstání mi přijde zajímavá a zároveň neobvyklá, poněvadž dnešní učebnice obdobnou mapu neobsahují. Nicméně mapy zachycující povstání otroků mají v tomto období svůj význam, neboť tematika povstání nižších tříd je v učebních textech této doby výrazně rozebírána, na což se více zaměřuji v rámci obsahu učebnic. Všechny zobrazené mapy pak obsahují dostatečnou legendu, která je rozhodně nepostradatelná, protože žákům umožňuje samostatně se na mapě orientovat a správně porozumět jejímu obsahu.

Shrnu-li získané poznatky o obrázcích prezentujících učivo antiky formou názornou, dojdou k závěru, že se v učebnicích v padesátých letech objevují nové typy obrazů zachycujících lidi při pracovní činnosti. Naopak se tu oproti učebnicím z let předešlých a zároveň i oproti těm dnešním nachází výrazně méně obrázků demonstrujících řecké sportovní disciplíny se sportovci, obrázků zobrazujících antické bohy či významné osobnosti. Totalitní ideologie záměrně potlačovala úlohu jednotlivce a naopak preferovala úlohu podřízených mas. Nejvíce obrazových materiálů pak žákům nabízí Naumanova kniha, v níž se kloubí obrázky typické pro danou dobu s uspokojivým množstvím těch, které se věnují již zmíněným bohům, osobnostem či stavbám, včetně ukázky řeckých sloupů; v tom je jeho učebnice v rámci zkoumaných učebních textů této doby ojedinělá. Jedinečná je i v ukázce umění Etrusků v podobě etruského náhrobku. Také v ní nechybí ani dějepisné mapy, které učivo skvěle doplňují.

Aparát řídící osvojování učiva je zastoupen v podobě otázek a úkolů pouze v učebnici Dědiny a Pravdové. V pokusné Naumanově učebnici se v rámci celého výkladového textu otázky ani úkoly neobjevují, což je dnes obecně u učebnic hodnoceno jako velký nedostatek, jelikož v takovém případě nedává žákům možnost procvičení a upevnění nově naučeného učiva. U obou knih obsahujících otázky a úkoly se tyto nacházejí za každou kapitolou. Možnost procvičování nalezneme častěji u Dědiny, neboť zde jsou kapitoly kratší. Celkově je však množství otázek v učebnicích dostačující. Otázky se pak vždy vztahují ke kapitole, za kterou následují, a na většinu z nich naleznou žáci přímou odpověď ve výkladovém textu. Nevýhodou takovýchto otázek je, že nepodněcují

žáky k logickému uvažování nad danou problematikou. Dále mi v učebnicích schází větší množství otázek, které by propojovaly antické dějiny se současností, tak jako je to v učebnicích dnešních (např. „*Které poznatky řeckých matematiků využíváme dodnes?*“ (Válková, 2006, s. 92), „*Najděte v okolí svého bydliště či školy budovu nebo sochu, která je inspirována antickou architekturou nebo sochařstvím, a zjistěte, kdy vznikla*“ (Válková, 2006, s. 97). Pouze jediný vhodný úkol se objevuje u Dědiny: „*Jaký je rozdíl mezi řeckým a naším divadlem?*“ (Dědina, 1950, s. 103).

Naopak u obou učebnic velice oceňuji, že se ve většině skupin otázek objevuje alespoň jedna zaměřená na práci s mapou. Sice se obvykle jedná o pouhé vyznačení určitého místa na mapě, ale i tak to žáky učí orientovat se v prostoru, což je velmi důležité. Z vlastní zkušenosti vím, že i dnešním žákům činí orientace na mapě obrovské potíže, často nedokáží správně lokalizovat ani významná a velká města či dokonce státy. Za zajímavé považuji otázky, při jejichž odpovědi má žák vyprávět a shrnout konkrétní událost či pověst, např. „*Vypravuj o bitvě u Thermopyl a o bitvě u Salamány!*“ (Pravdová, 1955, s. 61). Tento typ otázek je přínosný v tom, že žáci musí zformulovat delší odpověď, přičemž se procvičují v mluvním projevu a logickém uspořádání svých myšlenek. Na základě vlastní zkušenosti vím, že mnoho dnešních žáků má velké problémy s mluvním projevem a s prezentací vlastních myšlenek, protože málo čtou a mají malou slovní zásobu.

Všechny otázky jsou od okolního textu výrazně odděleny, vždy jsou uvedeny nadpisem s tučným řezem písma, následují samotné otázky, které jsou vždy očíslované, a pro odlišení je užita kurzíva. Ani v jedné učebnici tedy nedochází ke splývání otázek s okolním textem, tak jako tomu bylo v Sochorově knize v předchozím období.

Jediná zevšeobecňující chronologická tabulka se nachází u Pravdové, kde v podstatě nahrazuje chybějící časovou přímku a shrnuje nejdůležitější letopočty probraného období. Více letopočtů je zde uvedeno u římských dějin, což může být způsobeno tím, že v tomto období byly dějiny Říma považovány za důležitější, neboť byly pokládány za vrchol otrokářského řádu. Při srovnání uvedených událostí v tabulce s událostmi, které se objevovaly v dřívějších textech, jsem došla k závěru, že se mezníky u řeckých i římských dějin ve většině shodují. V tabulce opět najdeme stěžejní okamžiky, jako například počátek řeckého letopočtu, první a druhou perskou výpravu, peloponnéskou válku, bitvu u Kann, zavraždění Caesara.

Rozdíl pak spatřuji v absenci datece období a smrti Periklea, smrti Sókrata, výbuchu Vesuvu či vydání ediktu milánského. Naopak se zde vyskytují data jako například zrušení otroctví pro dluhy v Římě, povstání otroků na Sicílii či povstání Spartakovo. Všechny tři uvedené události byly v době vzniku učebnice důležité, jelikož dokládají boje vykořisťované vrstvy proti utlačovatelům, a proto je jejich přítomnost žádoucí a neodmyslitelná. Nutno však podotknout, že sice povstání Spartaka nebylo obsažené v přehledech důležitých letopočtů v učebních textech z let čtyřicátých, ale v některých dnešních učebnicích ho na časových přímkách s důležitými daty najdeme. Naproti tomu vydání ediktu milánského v této době rozhodně nebylo nutné zařazovat mezi důležité letopočty, jelikož byl spjat s křesťanstvím, které obecně nebylo totalitní ideologií propagováno. Navíc bylo toto nařízení vnímáno jako počin s negativním dopadem. V kapitole o křesťanství se autoři sice zmiňují, že Konstantin uznal a podporoval křesťanství, ale ani zde edikt nejmenují a rok jeho vydání neuvádějí. Negativní stanovisko pak můžeme spatřovat v těchto větách: „*Křesťanství se stalo vládnoucím náboženstvím v římské říši. Od té doby začala křesťanská církev sloužit bohatým jako prostředek k potlačování pracujících lidí*“ (Pravdová, 1955, s. 118).

Orientační aparát je ve všech učebnicích realizován obsahem, ve kterém je učivo rozděleno do tematických oddílů a následně kapitol. Ani v jedné učebnici nenajdeme věcný či jmenný rejstřík, ani seznam doporučené literatury. Pouze v učebnici Pravdové orientační aparát navíc zastupuje seznam mapek a pérovek (= perokresby) v textu a seznam obrazových příloh vyskytujících se v závěru učebnice.

Na závěr didaktické podoby učebnic bych chtěla shrnout nejvýraznější poznatky. Všechny učebnice mají stejně jako ty předchozí příliš rozsáhlý a souvislý výkladový text, který je neúměrný věku žáků. Vzhledem k této skutečnosti by bylo vhodné do učebnic zařadit shrnutí na konci každé kapitoly, které by žákům usnadňovalo práci s textem, protože by se v něm dozvěděli nejpodstatnější informace. Bohužel se dva krátké závěry za tematickými celky objevují pouze v díle Pravdové. V názorné prezentaci vystupují ideologicky zaměřené obrázky zachycující lidskou práci a otroky, naopak v nich chybí více obrázků znázorňujících významné osobnosti či bohy. Naopak pozitivně hodnotím větší množství dějepisných map oproti knihám předchozím. Pokusná učebnice P. Naumana má při porovnání s dvěma dalšími učebnicemi kvalitně zpracovanou prezentaci učiva, a to jak textovou část, tak zároveň žákům předkládá nejvíce obrázků. Nicméně další dva strukturní

komponenty, které by měla kvalitní učebnice obsahovat, jsou buď zpracované pouze povrchově (aparát orientační), nebo nejsou zastoupeny vůbec (aparát řídicí osvojování učiva). Kvůli těmto nedostatkům je celkově učebnice z didaktického hlediska v mnohých ohledech nevyhovující. Naproti tomu zbývající dvě učebnice nabízejí žákům dostatek otázek a úkolů na procvičování učiva. Učební text Pravdové navíc obsahuje chronologickou tabulku, která shrnuje nejvýznamnější letopočty.

5.2.2. *Obsahová podoba učebnic*

Hned na úvod kapitoly o obsahu učebnic bych se chtěla zaměřit na již výše zmiňovaný „otrokářský řád“ a ideologické ladění učebnic, které prostupuje veškerým výkladovým textem a je jedním z hlavních rysů ovlivňujících celkové pojetí antických dějin v učebnicích této doby. Zároveň snad ani nemusím zmiňovat, že se níže uváděné výroky a pasáže v současných textech neobjevují.

Již v samotném úvodu Dědinova textu, kde jsou žáci seznámeni s obsahem učebnice, nalezneme výrazné ideologické zaměření včetně marxistických termínů. Nejen že zde autoři zdůrazňují, že již v době starověku nastalo rozdělení společnosti na bohaté a chudé, „na třídu vykořisťovatelů a třídu vykořisťovaných“ (Dědina, 1950, s. 3), že poukazují na boje „vykořisťovaných“ proti svým „vykořisťovatelům“, ze kterých si mají vzít žáci ponaučení a příklad, ale hlavně zde uvádějí spojitost mezi těmito boji a Velkou říjnovou socialistickou revolucí a následně oslavují Sovětský svaz jako vzor v boji a v budování socialistické společnosti, což samozřejmě se starověkem nijak nesouvisí. Avšak z hlediska ideologického bylo žádoucí neustále sovětský vzor vyzdvihovat a žáky již od mladého věku podněcovat k podpoře sovětských aktivit a k vytvoření kladného vztahu k socialistické společnosti. Pro bližší představu uvádím text z dané učebnice: „*Boj za svobodu vykořisťovaných trval po tisíciletí, až do Velké říjnové socialistické revoluce, která alespoň v jedné zemi – dnešním SSSR – svrhla panství vykořisťovatelů. Začala se budovat nová socialistická společnost, v níž je vykořisťování člověka člověkem odstraněno, a proto tu není třídy vykořisťující, ani třídy vykořisťované. Socialistický řád je zaveden v SSSR a postupně se buduje v lidových demokraciích v Evropě a v Asii*“ (Dědina, 1950, s. 3).

Další ideologicky laděný výklad v Dědinově díle najdeme v kapitole zabývající se vznikem otrokářského řádu, a to při rozboru dělení společnosti. Nejprve je zde uveden

vývoj klasického dělení společnosti (řemeslníci, zemědělci, obchodníci, bojovníci), stejně jako v dnešních učebnicích. Zcela odlišný je ale výklad o následném rozdělení společnosti na dvě skupiny, který je založen na myšlence marxismu-leninismu. Ve výkladu je marxistická teorie o dělení společnosti na dvě třídy v podstatě pouze demonstrována na dřívější společnosti. Starověká společnost je žákům v padesátých letech předkládána v následující podobě – třída, která měla výrobní prostředky, byla třídou vládnoucích otrokářů, a vykořisťovanou třídou bez výrobních prostředků byla třída otroků.

Termíny „vykořisťovatelé“ a „vykořisťování“ jsou v celém výkladovém textu u Dědiny hojně užívané, obdobně jako u Pravdové, která je svým obsahem také velmi ideologicky zatížená. Odlišný je text Naumanova díla, který je od komunistické ideologie výrazně oproštěn a svým obsahem a pojetím se naopak přibližuje textům dnešním. Jako příklad použiji athénskou demokracii, která zde není prezentována jako otrokářská, tak jako u Dědiny a Pravdové, kteří zdůrazňují, že tato demokracie „*byla založena na vykořisťování otroků*“ (Pravdová, 1955, s. 65). Sice ji Nauman hodnotí jako nedokonalou, ale pouze proto, že „*demokratických práv užívali jen občané, kdežto otroci neměli práv žádných*“ (Nauman, 1957, s. 75), jeho výklad ale nehovoří o toliko zdůrazňovaném „vykořisťování“, nýbrž pouze poznamenává reálnou politickou skutečnost.

Rozdílné je i zaměření některých kapitol, které je též pod tehdejším ideologickým vlivem. Mám na mysli kapitoly, v nichž se autoři rozsáhle zabývají otroky, jejich postavením, prací a životem, ale i boji a povstáními, která prezentují jako „třídní boje“. Záměrem autorů je ukázat žákům krutost a lhostejnost „vykořisťovatelů“ a zapůsobit na ně tak, aby si uvědomili nelehký život otroků a ocenili jejich snahy v boji proti „vládnoucí třídě“. Nauman ve své učebnici sice otroky také zmiňuje, ale rozhodně jim nevěnuje tak velkou pozornost a tolik místa v rámci celého výkladu jako Pravdová a Dědina. Samozřejmě, že autor také poukazuje na špatné podmínky a postavení otroků, avšak bez poplatných frází, zmiňuje pouze fakta, a to taková, jaká se dozvídají žáci dnes. Navíc se zabývá i životem jiných společenských vrstev, např. drobných rolníků, kteří byli, jak autor uvádí, „*nejpočetnější vrstvou mezi římskými občany*“ (Nauman, 1957, s. 19).

Jedna z těchto obsahově odlišných pasáží se objevuje po řecko-perských válkách. Nauman učivo navazuje stejně jako dnešní učebnice, a to vznikem námořního spolku a rozvojem Athén za Perikleia. Ale dvě zbývající knihy vkládají informace o otrocích, líčí

jejich těžkou práci s těžkými pracovními podmínkami, konkrétně uvádí práci otroků v otrokářských dílnách a dolech, kterou učebnice Pravdové barvitě popisuje, čímž chce u žáků vyvolat mimo jiné soucitné emoce. „*Práce v dolech byla velmi těžká a nebezpečná. Často docházelo k sesutí půdy a otroci byli zasypáni zemí. Nebylo žádného větrání, a proto bylo v dolech nesnesitelné dusno. Otroci museli pracovat vleže nebo velmi sehnuti. To všechno bylo příčinou toho, že se v dolech postupně používalo stále více práce lidí nesvobodných. Svobodní lidé tam pracovat nešli. Původně však i v dolech pracovali svobodní obyvatelé. Když se pak hlavními pracovníky stali otroci, nedbali již o to, aby zlepšili a usnadnili způsoby dolování*“ (Pravdová, 1955, s. 63). Samozřejmě uváděné informace nejsou nepravdivé, avšak důležitý je styl, jakým je informace žákům zprostředkována.

Ještě výrazněji zpracovávají tematiku otroků v dějinách Říma, a to z toho důvodu, že tehdejší ideologicky zatížené učebnice o tomto období hovoří jako o vrcholu otrokářského řádu. V závěru učebnice Pravdové jsou k tomuto hodnocení uvedena tato slova: „*V dějinách Říma dosáhla otrokářská společnost vrcholu svého rozvoje. Práce otroků pronikla do všech hospodářských odvětví. Jejich utlačování dosáhlo nejvyššího stupně. Začala velká povstání otroků, která otřásla ohromnou římskou říší*“ (Pravdová, 1955, s. 120). Rozsáhle zpracovaný život a práci otroků nabízí opět pouze Pravdová s Dědinou. V obou případech tato problematika následuje po válkách s Kartágem, což je pochopitelné, protože kvůli válkám vzrostl počet otroků. Dědina konstatuje: „*Římská říše se tak stala největším otrokářským imperiem starověku*“ (Dědina, 1950, s. 116). Ve výkladu autoři nehovoří pouze o práci a utrpení, ale zajímají se i o různá povstání. Avšak ve svých textech poukazují a rozebírají otroky, jejichž život byl špatný, protože na nich mohli doložit krutost otrokářského řádu. Naproti tomu nerozebírají detailněji postavení otroků, kteří žili pohodlně v domě svých pánů a z nichž někteří ve chvíli, kdy byli propuštěni na svobodu, dobrovolně zůstali a sloužili svému pánovi dál, což máme doloženo antickými spisovateli i materiální kulturou (nápisy na náhrobcích apod.). Sice Dědina i Pravdová tzv. propuštění ve výkladu zmiňují, ale pouze okrajově, hlavně se zaměřují na ty s těžkými životními podmínkami. Tento nevyrovnaný výklad celou problematiku značně zkresluje.

Samozřejmě i dnešní učebnice o otrocích hovoří, nikdo nechce popírat, že obě antické kultury zahrnovaly i velké množství skutečně utlačovaných otroků; také dnešní autoři podávají obecné poznatky o jejich životě a postavení. Nicméně v porovnání

s totalitními učebnicemi se často jedná o informace stručné a shrnující, ale i přesto obsahující údaje o životě otroků v domě slušných pánů. U Válkové je navíc tato problematika zahrnuta mezi doplňkové texty v postranní liště učebnice, na čemž můžeme vidět důležitost a preferenci těchto informací, jež jsou považovány pouze za rozšiřující a ne za prioritní. Odlišnou preferenci má učebnice Bednařikové z nakladatelství Nová škola, ve které je problematika římských otroků věnována celá jedna kapitola doplněná i obrazovými materiály. Uvedené informace se ale v podstatě shodují s texty ve výše zmíněné učebnici Válkové.

Rozdíl mezi totalitními a dnešními učebnicemi je i v tom, že dřívější učebnice v podstatě zachycovaly obyvatelstvo rozdělené pouze na otrokáře – vykořisťovatele a otroky – vykořisťované, což je samozřejmě zavádějící, neboť společnost byla rozdělena do více vrstev. Zároveň si musíme uvědomit, že ani ženy neměly shodné postavení s muži. Právě ženám věnuje například Válková v současné učebnici stejný prostor jako informacím o životě otroků. V textu vylíčila postavení a život žen v Řecku a Římě, čímž žákům přiblížila další specificky oddělenou skupinu obyvatelstva v tehdejší době. Naopak totalitní učebnice se ženám nijak zvlášť nevěnují.

Odlišné je zahrnutí jednotlivých povstání otroků a chudiny do učiva. U tehdejších výkladů otrockých povstání je podstatné sledovat pokroucení důvodů jejich uskutečnění. Autoři padesátých let uvádějí, že jsou vyvolány touhou po odstranění otrokářského řádu, což však neodpovídá pravdě, protože otroci si přáli pouze osobní svobodu. Totalitní učebnice tato povstání často definují jako „třídní boje“. Pokud bych měla uvést pár příkladů, tak v textu konkrétně popisují boje mezi boháči a otroky s městskou chudinou v Řecku v 4. století př. n. l. po peloponnéské válce, které byly sice pro povstalice neúspěšné, ale i přesto „*povstání podlamovala otrokářský řád*“ (Pravdová, 1955, s. 70). Dědina navíc uvádí, že oslabení Řecka nebylo důsledkem pouze peloponnéské války, ale nashromážděných bojů uvnitř společnosti mezi bohatými a chudými, svobodnými a nesvobodnými, což je značně zjednodušený výklad, poněvadž boje probíhaly mezi bohatými, z nichž někteří využívali, ba dokonce zneužívali přízně chudiny.

Více se autoři zaměřují a podrobněji rozebírají povstání v Římě. Vedle známého Spartakova povstání, kterému se detailněji věnuji níže při analýze pojetí antických osobností, svou pozornost soustřeďují na velké povstání otroků na Sicílii v letech 138–132

př. n. l., v jehož čele stál otrok Eunús. Ve všech učebnicích této doby je jako příčina uváděna krutost otrokářství v době vzniku povstání. Učebnice Dědiny například sděluje: „*Na 200 tisíc otroků povstalo, aby se zbavilo surového římského vykořisťování*“ (Dědina, 1950, s. 120). Toto povstání pak autoři považují za důležité proto, že se jednalo o první velké povstání otroků, ve kterém otroci ukázali svou odvahu vzepřít se moci, ale i proto, že se po něm povstání znovu opakovala, a to i na dalších místech říše. Dnešní učebnice uvedená povstání nezmiňují, více rozebírají pouze povstání Spartaka, což však neshledávám jako nedostatek. Vzhledem k velkému rozsahu antických dějin není možné detailně rozebírat všechny události. Osobně považuji za důležitější věnovat více času a prostoru informacím o antické kultuře a vědě, protože na ni navazují další generace a zároveň skrze ni můžeme žákům doložit význam tohoto období, na úkor minimalizování některých jiných informací jako například těch o povstání otroků, která dle mého názoru stačí žákům přiblížit pouze skrze to nejvýznamnější - Spartakovo. Při něm si totiž Římané snad poprvé skutečně uvědomili, jakou sílu velké množství otroků představuje.

Jak už jsem uvedla v didaktické části, v rámci výkladu o řeckých a římských otrocích se v učebnici Dědiny nacházejí dva doplňkové texty, které se vztahují k dějinám Řecka. První rozvádí informace o postavení heilótů a perioiků ve Spartě. Nejvíce hodnotí životní poměry heilótů, kde je velmi intenzivně zdůrazňováno jejich špatné postavení „*nejnešťastnější byli heilotové, kteří byli zbaveni všech práv a krutě vydírání. Oni nejděle odolávali dobyvatelům, a Sparťané chtěli je potrestat nejkrutěji*“ (Dědina, 1950, s. 78). Do výkladu je vložen i citát spisovatele¹⁵ Myróna, který vypráví o nespravedlnostech konaných na otrocích, jak jsou bití, aniž by se dopustili nějaké chyby, a jsou podrobeni „*pracím nejodpornějším a nejpotupnějším*“ (Dědina, 1950, s. 78). Naopak perioikové jsou charakterizováni jako ti, kteří sice neměli politická práva, ale byli z nich časem řemeslníci a obchodníci, kteří zbohatli a nakonec se dostali i do spartské armády, což v podstatě odpovídá našim poznatkům.

Druhý doplňkový text zachycuje pracovní den v Řecku, informuje o tom, co vše musel otrok během dne vykonat. Kontrastně pak mají působit činnosti, které během dne

¹⁵ Učebnice Dědiny v 1. vydání skutečně uvádí „*antický spisovatel Myron*“ (Dědina, 1950, s. 78). Jedná se pravděpodobně o tiskovou chybu, jelikož ve 3. upraveném vydání je již pouze „*říkával jeden antický spisovatel*“ (Dědina, 1952, s. 75).

vykonával jeho majitel. Jako příklad jsem vybrala následující pasáž: „*Při obědě nosili otroci jídla na stůl, pobíhali okolo stolů a rozkrajovali jídla, přinášeli v amforách (džbánech) víno a mísili je s vodou. Po jídle nalévali otroci hodujícím na ruce vodu, omývali stoly a sklízeli nádobí. Zatím pán domu vykonal s pozvanými hosty pobožnost před oltářem uprostřed dvora. Zasedl pak s nimi v mužském pokoji k pitce, při níž se leželo v družném hovoru na lehátkách*“ (Dědina, 1950, s. 87). U tohoto druhého doplňkového textu pozitivně hodnotím prezentaci dějin každodennosti. Sice primárním účelem bylo zachycení nerovnosti mezi otroky a otrokáři, nicméně i tak se v textu nachází mnoho přínosných ukázek činností a zvyků tehdejších lidí (mj. návštěva gymnázií, kde muži cvičili a trénovali na veřejná vystoupení, mazání těla olejem, muži nosívali oholenou hlavu). V pozdějších dobách stejně kontrastně působí srovnání sluhy a jeho pána. Rozdílem mezi otrokem v domě a pozdějším sluhou pak byl v jeho nesvobodě, naopak jejich denní činnosti se v mnohém shodovaly.

Další pozoruhodnou odlišností ve výkladu sociálních dějin je hodnocení života bohatých Římanů, které se objevuje převážně u Dědiny. Například uvádí: „*Bohatství způsobilo, že bohatí Římané žili rozmařile a nemravně: přejídali se, opíjeli se, libovali si v přepychových oblecích a v přepychovém bydlení*“ (Dědina, 1950, s. 116). Toto hodnocení má zvýraznit zkaženost vládnoucí vrstvy a zároveň slouží jako protipól ke špatnému životu otroků. Tato líčení nejsou sice nepravdivá, ale jsou zjednodušována tak, aby ospravedlňovala třídní nenávisť.

Tímto jsem nastínila nejvýraznější ideologické prvky, o dalších projevech totalitní ideologie ve výkladovém textu se zmiňuji během rozboru konkrétních oblastí (např. antická kultura, peloponéská válka, osobnost Spartaka), které jsem zároveň podrobila srovnání s učebnicemi předešlými a současnými. Na závěr této části bych chtěla shrnout, že se učebnice ve svém pojetí antických dějin více než ty dnešní či předešlé zaměřují na sociální problémy, zvláště pak na problematiku otroků a otrokářů. A to z toho důvodu, že chtějí žákům na antických dějinách ukázat, že se problémy „třídní společnosti s vykořisťovateli a vykořisťovanými“ objevují ve společnosti již od pradávna, a zároveň je poučit o nutnosti proti těmto vykořisťovatelům bojovat.

Z hlediska uspořádání učiva využívají všechny učebnice tematické pojetí stejně jako předchozí a dnešní učební texty, tedy nejprve shrnují Řecko a za ním následuje Řím.

Jak už bylo naznačeno výše, specifické zpracování podává učebnice Naumanova, protože dějiny starověkého Řecka a Říma rozděluje do dvou samostatných dílů. Tato učebnice se odlišuje i v zařazení kultury do okolního učiva. Jako jediná ji prolíná stejně jako učebnice z předchozího období (Sochor, Klik) chronologicky s probíraným učivem. Řecká kultura je opět zahrnuta v rámci výkladu o době Perikleia. Rozdílné je pojetí a zařazení římské kultury, která tentokrát není popsána včetně charakteristiky období za vlády Augusta, ale naopak je zachycena vzdělanost a umění v období republiky, čímž se výrazně odlišuje od všech dosud zkoumaných učebnic. Tento fakt poukazuje na to, že autor pokládá období republiky za významnější a důležitější, jistě proto, že se jedná o období, kdy má vládnout lid – *Senatus populusque Romanus*, kdežto císařství je odsouzeníhodná vláda jedince. Ve svém výkladu například zmiňuje počátky římského písemnictví, kdy „*se mluvilo a psalo řecky a latina se považovala za podřadnou a méněcennou*“ (Nauman, 1957, s. 36) a vlastenecké boje za písemnictví latinské v čele s Katonem. Tato fáze římského písemnictví jinde zmíněná není. Naopak zde autor sice uvádí, že: „*K největšímu rozkvětu římské kultury však došlo až za dob císařství*“ (Nauman, 1957, s. 36), avšak během výkladu v období císařství se k písemnictví již nevrací. Žáci se tedy v této učebnici nedozvědí o Vergiliovi či Tacitovi, tak jako ve zbývajících dvou učebních textech. Za nedostatek považují, že žádná učebnice tohoto období nezmiňuje významné básníky Ovidia či Horatia, tak jako dnešní učebnice, nebo dramatika Plauta, který by měl být zmíněn, už jen proto, že z jeho děl čerpali náměty pozdější světoví dramatikové – např. Molière či Shakespeare.

Nauman dále jako jediný zmiňuje a blíže rozebírá římské právo, které bylo vysoce ceněno již v předchozí učebnici Jiráka – Reitlera a je pozitivně hodnoceno dodnes. V rámci výkladu pak nechybí informace o provázanosti se současností: „*Zásady práva, které vzniklo v dobách římské republiky a vyvíjelo se později i za císařství, byly tak dokonalé, že se staly základem pro právo pozdějších evropských národů. Také naše právo má v sobě mnoho ze zásad, které po prvé zavedli staří Římané*“ (Nauman, 1957, s. 37).

Ke kultuře se Nauman vrací v informacích o vládě Traiana, Hadriana a Marka Aurelia, kde opět jako jediný autor zmiňuje stavební rozmach a zvelebení Říma za těchto císařů a zároveň konstatuje, že: „*Za Hadriana a jeho nástupců výtvarné umění v římské říši dospělo ke svému vrcholu*“ (Nauman, 1957, s. 41). Avšak i přes toto explicitní hodnocení nenásleduje žádné podrobnější rozebrání umění v tomto období. Když celkově

shrnu přínos výkladu římské kultury Naumanova učebního textu, shledávám v něm mnoho informací, které se žáci z tohoto období dozvědí pouze zde, jelikož je ostatní autoři neuvádějí. Naopak vidím problém v nedostatečném výkladu římského umění a literatury, kde se žáci neseznámí ani s nejvýznamnějšími osobnostmi.

Obě zbylé učebnice zařazují učivo zabývající se kulturou a uměním dvěma způsoby. Kultuře Řecka se v obou učebnicích věnují v samostatné kapitole, která je v závěru tematického celku. U kultury Říma však dochází při zařazení ke značným odchylkám. Pravdová ji zahrnuje do kapitoly zabývající se vládou Augusta. Dědina pak římskou kulturu probírá v samostatné kapitole, která následuje za vznikem císařství. Oproti Řecku ji však značně zestručňuje a zaměřuje se hlavně na každodenní život v císařském Římě. Dědina se věnuje hlavně římské architektuře, jelikož ji hodnotí jako „*nejpůvodnější*“. I přesto v rámci výkladu opět narazíme na výrazné protiklady. Na jedné straně je detailně popsán dům římských boháčů, s čímž jsme se setkali již dříve, navíc je propojen s problematikou každodenního života tehdejších lidí (stolování, odívání), v čemž je učebnice opět výjimečná. Na straně druhé pouze ve stručnosti uvádí další typy staveb (paláce, vodovody, kamenné cirkusy a chrámy). Prezentace dějin každodennosti skrze římský dům je velmi přínosná, žáci mají možnost si lépe představit tehdejší dobu a život v ní, ale zároveň si myslím, že by významné památky neměly být takovýmto způsobem opomíjeny.

Co se týče kulturních dějin Řecka, tak je jim ve všech učebnicích věnován dostatek prostoru. U všech autorů najdeme důležité informace o významu, vlivu a provázanosti řecké vědy a umění s dobou vzniku učebnic. Zvláště pak učebnice odkazují na antický vzor v pozdější architektuře, sochařství, dramatu a vědě. U Dědiny dokonce nalezneme citát Bedřicha Engelse vztahující se jak k jejímu významu, kde staví řeckou kulturu do pozice, bez níž by nebylo moderní Evropy, tak k příčinám vzniku této vysoké kultury, za což považuje otroctví a otrokářský řád tehdejší společnosti. Pro bližší představu uvádím část zmiňovaného citátu: „*Bez otroctví by nebylo řeckého státu, řeckého umění a vědy, bez otroctví by nebylo říše římské. Bez základny řecké kultury a říše římské by však nebylo ani moderní Evropy*“ (Dědina, 1950, s. 103). Vysokou úroveň řecké kultury jakožto důsledek otrokářství s vykořisťováním otroků, protože jedině kvůli tomu se mohli bohatí věnovat ve svém volném čase umění a vědám, výrazně zdůrazňuje nejen text Dědiny, ale i Pravdové. Oba tuto informaci několikrát v rámci kapitoly zmiňují, v čemž znovu spatřujeme důležitost této skutečnosti, kterou si mají žáci uvědomit a zapamatovat. Zvláště u Pravdové

je v závěru kapitoly zdůrazňována „vyčerpávající dřina“ a „kruté utiskování“ otroků jako protiklad ke kultuře svobodných lidí.

Tehdejší ideologie se promítá do výkladu o kultuře i na dalších místech. Například u Dědiny v rámci rozboru řeckých filosofů nalezneme mimo jiné i jejich vztah ke společnosti a otrokářství. U Platóna prezentuje jeho myšlenky o „ideálním“ státě, v němž pracují jen dělníci, kteří jsou reálně na úrovni otroků, čímž tedy Platón, jak ukazuje svým žákům učebnice, podporoval otrokářské dělení společnosti. Celou ideu v učebnici autor shrnuje těmito slovy: „*Dělníci však nemají občanských práv, nesmějí zasahovat do vedení státu a jsou v postavení otroků. Jeho filosofie byla filosofií otrokářů. Všechny lidi dělil Platon na svobodné a na otroky, kteří mohou jen plnit rozkazy pánů*“ (Dědina, 1950, s. 102). Negativa spatřuje i u dle učebnice „nejvýznačnějšího učence starověku“ Aristotela, jelikož ten „*pokládal otroctví za normální zjev. Učil, že všichni barbaři musí být otroky a že otroctví je věčným zákonem přírody. A tak ani tento veliký myslitel starověku se nemohl zbavit názoru, který byl vlastní otrokářské třídě*“ (Dědina, 1950, s. 102). Nicméně i přes tyto ideologické vsuvky je potřeba zdůraznit, že se Dědina jako jediný ve své učebnici této doby filosofy detailněji zabývá a podává informace o jejich práci a myšlenkách. Tato ojedinělost může být způsobena tím, že je učebnice z hlediska roku vydání nejstarší. Do novějších učebnic se již filosofové nedostali, možná právě pro jejich zdůrazňovanou názorovou blízkost s otrokářským řádem.

Vedle zmíněných filosofů je v učebnicích padesátých let dále výrazně odlišné pojednání o vědě. Nejpodrobněji toto téma rozebírá opět Dědina, zmiňuje zde tehdejší filosofování o vzniku různých jevů, konkrétně uvádí úvahy Thaléta z Milétu, Démokrita, představuje skupinu sofistů s Prótagorem. Vedle toho u dějepisectví rozebírá Hérodota a Thúkýdida. Z uvedených jmen je v ostatních dvou učebnicích jmenován a rozebrán pouze Hérodotos, a to proto, že je považován za „otce historie“. Všichni autoři ve svém shrnutí neopomínají fakt, že jeho pojetí dějepisectví není příliš vědecké, jelikož příčiny mnohých událostí vysvětluje jako vůli bohů. Nicméně i tak je pro svou práci ceněn a tudíž v učebnicích zmíněn.

Všechny současné učebnice Hérodota také uvádějí a označují za „otce historie“. Dále žáky informují o tom, že se zabýval řecko-perskými válkami. Nicméně ani v jedné současné učebnici není explicitně uvedeno, že bylo jeho pojetí nevědecké. Přesto je ale tato

dříve uváděná informace platná. Potvrzuje ji např. Pavel Oliva, který ve svém díle *Kolébka demokracie* uvádí: „*K Hérodotovým údajům je ovšem třeba přistupovat kriticky. Libuje si v novelisticky zabarvených příbězích, jejichž realita je zahalena legendou. Na některých místech sám vyslovuje pochyby o věrohodnosti podání, které zaznamenal. Tak jako jeho četní vrstevníci nerozlišuje mezi mýtem a historií, rád cituje věštby delfské Pýthie a věří v neodvratnost osudu, který určují bohové*“ (Oliva, 2000, s. 111).

Další odchylku je možné nalézt v rámci výkladu architektury. Ve všech učebnicích mají žáci možnost se seznámit se základními charakteristickými znaky, u Pravdové se ale už žáci nedozvědí o třech typech sloupů, což je dle mého názoru zásadní nedostatek; žáci by se měli dozvědět, že antické sloupy ovlivnily formu sloupů evropských. Typy sloupů jsou rozebrány pouze v textech Dědiny a Naumana, poslední jmenovaný zároveň v této oblasti podává jejich nejlepší popis včetně obrazové ukázky.

Všechny učebnice se naopak shodují v kladném hodnocení, ba až oslavování řeckého sochařství a literatury s dramatem. Velmi mě zaujaly pasáže u Dědiny a Pravdové věnované podrobnému popisu řeckého divadla, jeho vzniku, podobě a charakteru představení, poněvadž tím dávají žákům možnost dozvědět se mnoho informací včetně různých zajímavostí.

Na uvedených poznátcích zabývajících se odlišným zařazením i konceptem kulturních dějin Řecka a Říma můžeme spatřovat to, co jsem naznačila již výše, a sice že dříve byla řecká kultura hodnocena jako významnější než kultura římská, a proto jí také autoři věnují daleko více prostoru. Dnešní učebnice se však snaží o zdůraznění významu obou kultur, v některých textech jsou kulturní dějiny zpracovány v rámci samostatných kapitol a uzavírají celé období.¹⁶ V učebnici Bednaříkové z nakladatelství Nová škola kapitolu nazývají „*Každodenní život Řeků*“ a vedle pasáží věnovaných skutečně dějinám každodennosti najdeme i umění a vědu. Učebnice dnešní i minulé se však v jednom zásadně shodují, a to v prezentaci odkazu antiky do současnosti právě skrze kulturu.

V rámci řazení a pojetí jednotlivých kapitol jsem se vedle kultury zaměřila na umístění a povahu výkladu o křesťanství, jelikož se v tomto bodě jednotlivé učebnice rozcházejí. Ani dnešní učebnice nejsou v tomto řazení jednotné. Autoři učebního textu

¹⁶ Tento koncept se objevuje v současných učebnicích nakladatelství SPN a Nová škola.

z nakladatelství Nová škola se snaží problematiku křesťanství prolínat s učivem starověkého Říma, a tudíž na ni naráží hned na několika místech. Prvně žáky s křesťanstvím seznamují v rámci vlády císaře Nerona, jelikož tematicky ihned navazují na pronásledování křesťanů. K tématu se vrací v rámci šíření víry mezi nejvyšší společenské vrstvy za Marka Aurelia, dále poukazují na pronásledování za vlády Diocletiana a uznání a povolení za Konstantina. V závěrečné kapitole věnující se dějinám každodennosti a kultury pak informace o křesťanství shrnují v samostatné pasáži. Učebnice Válkové z nakladatelství SPN vkládá křesťanství mezi období po krizi principátu a vládu Diocletiana se vznikem dominátu, čímž v podstatě porušuje chronologické uskupení učiva. Stejně vkládá problematiku křesťanství do okolního učiva i Pravdová a Dědina. Naproti tomu Nauman zařazuje vznik křesťanství a jeho šíření až po Diocletianovi, a to v rámci výkladu o vládě Konstantinově. Žádná učebnice tehdejší doby ho nezařazuje do učiva chronologicky, ale spíše na základě tematického propojení s vystupňovaným pronásledováním křesťanů za Diocletiana a následnou tolerancí a uznáním za Konstantina.

V souvislosti s křesťanstvím jsem se zaměřila ještě i na způsob jeho výkladu, a to hlavně z toho důvodu, že víra v Boha nebyla v době totality propagována, ba naopak byla potírána. Velmi mě tedy zajímala prezentace uvedené problematiky v dobových učebnicích.

Odlišnost ve výkladu najdeme hned v úvodu. Autoři zde zdůrazňují sociální problémy tehdejší společnosti a výrazně poukazují na velkou bídu, útrapy chudých a otroků. Z této situace následně dle výkladu vzešla důvěra lidí v nadpřirozené síly a jejich víra ve vykoupení. Tento společenský kontext je samozřejmě pravdivý, dnešní učebnice ho též uvádějí, ale až tak důrazně ho nerozebírají. Například učebnice Válkové úvod ke křesťanství začíná v Palestině, jakožto v místě jeho vzniku, kde navazuje na podobnosti křesťanství s židovským náboženstvím. Jejímu úvodu je blízká pouze Naumanova učebnice, která hned na počátku též zdůrazňuje kontext a provázanost mezi judaismem a křesťanstvím.

Zásadní rozdílnost od dnešního výkladu potom spatřuji v celkovém pojetí křesťanství, protože totalitní učebnice hlavně poukazují na nedostatky křesťanského učení ve vztahu boje chudiny proti bohatým a vládnoucí vrstvě. Na vině bylo křesťanské nabádání k mravnosti, poslušnosti a k snášení utrpení od svých utlačovatelů a právě tyto

myšlenky odrazovaly chudý lid od boje proti vykořisťovatelům, což je v přímém rozporu s komunistickou ideologií, která naopak k boji proti společenskému útlaku nabádá. To je také důvod, proč tato negativa ve svém výkladu autoři zdůrazňují. Neboli lidé se nemají smířit s tím, že budou odměněni až po smrti, ale mají se vzepřít a bojovat. V učebnici Dědiny vidíme onen negativismus například v tomto odstavci: „*Křesťanství nehlásalo však boj proti otrokářům. Tím, že vykládalo o pokoře a o spáse až v životě posmrtném, oslabovalo vlastně boj otroků a chudiny. Učilo trpně snášet vykořisťování, a tím podlamovalo síly chudiny a otroků v jejich boji proti vykořisťovatelům. Proto učení křesťanů přestalo brzy být zbraní proti otrokářům. Naopak otrokáři, vidouce, že je nemohou potlačit, využili trpnosti a nebojovnosti křesťanství a zneužili ho, aby posílili a prodloužili svou třídní nadvládu*“ (Dědina, 1950, s. 136). I v ostatních textech autoři zmiňují společenskou proměnu vyznavačů křesťanství, jak se víra rozšířila mezi bohatými a ti ji následně ovládli. Opět podotýkám, že zmíněné informace v zásadě nejsou nepravdivé, pouze jsem chtěla poukázat na prezentaci této problematiky. Zvláště na to, co tehdejší ideologie považovala za důležité – pro ně bylo křesťanství hlavně brzdou třídního boje.

Naproti tomu je dnešní výklad o křesťanství oproštěn od hodnocení bojů proti bohatým, autoři se zaměřují na obecnou charakteristiku, v rámci které sice také rozebírají nejdůležitější myšlenky tohoto náboženství, ale bez již zmiňovaného kontextu a dopadu na třídní boj chudiny. Dále považují za důležité seznámit žáky s šířením křesťanství a tehdejším nazíráním na lidi s odlišnou vírou.

Ve své práci se nyní přesunu k jazyku výkladových textů; ten jsem u dřívějších učebnic místy hodnotila jako beletristický, často se v nich objevovala hodnocení charakterů probíraných osobností či jazykové obraty a výrazy netypické pro specifický učebnicový text. Po prozkoumání učebnic z padesátých let konstatuji, že i v nich najdeme pasáže, které jsou podrobně rozepsané, plné přídavných jmen a přívlastků, takže působí spíše jako dobrodružná literatura než jako odborný učebnicový projev. Jedná se hlavně o části zaměřené na báje a pověsti, což je vzhledem k obsahu logické, a průběhy bitev, kde je často situace dopodrobna popsána. Záměrem autorů je samozřejmě opět zaujmout recipienta v dětském věku - žáka na základní škole, avšak opět zdůrazňuji, že rozsáhlý text může být pro některé žáky složitý. Tyto učebnicové texty svým obsahem působí jako náhrada za výklad učitele, protože v nich žák najde všechny okolnosti i zajímavosti, které

by jinak mohl říci učitel nad rámec textu pouze během vyučovací hodiny. Pro představu uvádím konkrétní příklad: „*Po vítězství vyslali Athéňané rychlého běžce, aby oznámil vítězství občanům ve městě. Posel proběhl vzdálenost více než 42 kilometrů v jediném úsilí. S výkřikem „Zvítězili jsme!“ padl na athénské agoře (náměstí) a vyčerpáním zemřel. Vděční Athéňané jej uctili sochou a na památku založili závod mladých mužů v běhu při olympijských hrách*“ (Nauman, 1957, s. 58). Na uvedeném úryvku mimo jiné oceňuji práci s termíny s okamžitým vysvětlením. Naopak zde mohlo dojít k propojení informace se současným maratonským během, jako se objevuje v díle Dědiny: „*Památka tohoto hrdiny je dodnes slavena „marathonským během*“ (Dědina, 1950, s. 82).

Osobnosti, které jsem zmiňovala a porovnávala již u předchozích učebnic, nyní rozeberu z pohledu učebnic z padesátých let. Zaměřila jsem se převážně na to, zda jsou tyto osobnosti v učebnicích rozebírány výrazněji a zda se u nich také objevují hodnocení jejich charakterových vlastností. Začnu-li osobností Sókrata, který byl v dřívějších učebnicích pozitivně hodnocen a podrobně rozebírán, a to včetně okolností jeho smrti, musím zde zkonstatovat fakt, který byl již naznačen výše v rámci kultury, a to že se autoři dvou učebnic o Sókratovi vůbec nezmiňují. Pouze u Dědiny měli žáci možnost seznámit se s jeho myšlenkami i smrtí. V textu však autor nijak nehodnotí jeho charakter, nemoralizuje.

Další hodnocenou osobností byl Periklés, ten samozřejmě v žádné učebnici nechybí, vždy je spojován s rozkvětem Athén, ale zároveň s dotvořením athénské otrokářské demokracie, jelikož umožnil všem svobodným lidem podílet se na vládě. Osobnost Perikleia je obecně hodnocena pozitivně, jak v učebnicích předešlého období, tak i v těch dnešních. Dokonce i v učebnicích Dědiny a Naumana nalezneme explicitní kladné hodnocení. Autoři uvádějí, že „*to byl znamenitý a vzdělaný řečník a státník*“ (Dědina, 1950, s. 85). Nauman ho navíc označuje jako „*největšího státníka starověkého Řecka*“ (Nauman, 1957, s. 61).

Nyní mě ale zajímají již dříve zmiňované kontroverzní římské osobnosti, Caesar, Augustus a Nero. Všechny učební texty Caesara prezentují z pohledu jeho válečných tažení, zmiňují jak jeho dobývání Galie, tak hlavně podrobně líčí jeho tažení proti Pompeiovi včetně jeho pronásledování a bojů na Balkánském poloostrově. Takto podrobné informace o jeho tažení nenajdeme v žádné ze zkoumaných dnešních učebnic. Naopak se dnešní učebnice více zaměřují na jeho reformy a změny během období, kdy byl

diktátorem. Této problematice se věnovala pouze Pravdová. Nicméně v rámci jejího výkladu spojují výrazné odlišnosti v hodnocení Caesarových činů a vůbec ve výběru těch, které v učebnici prezentovala, od výkladu a hodnocení současné učebnice Bednaříkové z nakladatelství Nová škola. Pravdová Caesarovu vládu prezentuje takto: „*Vydal některá nařízení proti městské chudině. Také značně omezil bezplatné rozdávání obilí, a tím vzbudil nespokojenost lidu*“ (Pravdová, 1955, s. 107). Naopak již zmiňovaná současná učebnice uvádí, že zlepšoval postavení římské chudiny či uděloval římské občanství lidem z kolonií, jelikož hlásal, že je potřeba provincie podporovat a ne vydírat, o čemž se však Pravdová nezmiňuje. Žádné tehdejší dílo nezmiňuje ani jeho reformu kalendáře, o které se naopak dnešní žáci v učebnicích dočtou.

Osobnost Augusta porovnám převážně s učebnicemi předchozími, u kterých jsem uváděla, že ho autoři hodnotili veskrze pozitivně. Naopak jsem zdůraznila, že některé současné učebnice v rámci jeho vlády zmiňují i jeho negativa. Stejně je tomu i v učebních knihách z padesátých let. Pravdová jako jediná uvádí Augustovu přímou charakteristiku: „*byl však velmi schopný, chytrý a opatrný*“ (Pravdová, 1955, s. 108). Co se týče pojetí Augustovy samovlády, tak autoři ve výkladech opět poukazují na zavedený mír v zemi, ale také na boje na hranicích říše a nově se objevuje jeho vztah k otrokům a otrokářství. „*Oktavianus zatím potlačoval povstání otroků, a tím si zasloužil vděčnost otrokářů*“ (Pravdová, 1955, s. 108).

V Dědinově učebnici mě navíc zaujaly dva výroky, které žákům ukazují Augusta ze dvou různých stran. Na jedné straně autor ve výkladu píše, že „*se snažil získat na svou stranu lid v Římě, a proto nařídil, aby chudí dostali obilí, peníze a část pozemků*“ (Dědina, 1950, s. 126), z čehož si žáci udělají závěr, že byl dobrým panovníkem, který pomáhal chudým. Ale na straně druhé je hned uvedeno, že: „*hleděl udržet starý řád i s jeho otrokářskou a vykořisťovatelskou třídou a sám byl největším boháčem v Římě*“ (Dědina, 1950, s. 127). Tímto výrokem, který zároveň v podstatě zakončuje výklad o Augustovi, si však mají žáci uvědomit, že je to stále panovník, který i přes své činy patřil k vysoké třídě, tedy v totalitní terminologii označované jako třídě vykořisťovatelské, což na jeho osobnost samozřejmě vrhá špatné světlo.

Co se týče Nerona, ve výkladovém textu spatřuji ohledně jeho osoby největší odchylky, jelikož učebnice tuto kontroverzní osobnost probírají buď pouze minimálně,

nebo ji vůbec nezmiňují (Pravdová). Zbývající dvě učebnice ve spojitosti s Neronem uvádí jeho krutost, u Naumana je Nero navíc hodnocen jako císař rozmařilý, chorobně ctižádostivý a pyšný, který se „*málo staral o vládu a zabýval se nicotnými zábavami, chtěl se dát oslavovat jako básník a herec*“ (Nauman, 1957, s. 38). V žádné z uvedených učebnic ale nenajdeme, ani v rámci výkladu o vládě Nerona, ani v kapitole o křesťanství, zmínku o požáru Říma v roce 64 n. l.

Při rozboru hodnocení a pojetí osobností antiky v učebnicích padesátých let musím zmínit postavu, která je ve všech textech velice vyzdvihována a asi nejvíce rozebírána. Jedná se o římského gladiátora Spartaka. Již v jedné z úvodních kapitol jsem uvedla, že totalitní ideologie považovala Spartaka za hrdinu, který vedl třídní boj proti vykořisťovatelům. Dokonce je v učebnici Dědiny do výkladu o Spartakovi zahrnut i již mnou dříve uvedený citát V. I. Lenina, který právě vystihuje význam tohoto gladiátora. Proto bližší představu citát znovu uvádím: „*Spartakus byl jedním z největších hrdinů jednoho z největších povstání otroků*“ (Dědina, 1950, s. 122).

Nyní bych chtěla nastínit, jak autoři Spartaka v textech prezentují, a zároveň toto pojetí porovnat s dnešními učebnicemi. Pokud se zaměřím na hodnocení jeho charakteru, tak přímou charakteristiku opět poskytuje pouze Pravdová. V textu se objevují následující pasáže: „*vynikal inteligencí, odvahou a silou. (...) Spartakus projevil v těžké chvíli velkou vynalézavost a smělost*“ (Pravdová, 1955, s. 102, 103). Tatáž učebnice vůbec nejvýrazněji ze všech osobnost Spartaka explicitně hodnotí. V závěru výkladu ho shrnuje těmito slovy: „*Spartakus byl velkým vůdcem otroků, ušlechtilým člověkem, jedním z nejschopnějších vůdců starověku a jedním z nejvýznamnějších hrdinů velkého povstání otroků*“ (Pravdová, 1955, s. 105), v čemž jasně vidíme význam, který byl na jeho osobu kladen a který si měli žáci uvědomit.

Prezentace Spartakovy osobnosti je samozřejmě provázaná s popisem průběhu povstání otroků, který je často velmi podrobný. Dědina například do výkladu vkládá doplňkový text líčící poslední boj a smrt Spartaka a povstalců, nesoucí výmluvný název „*Hrdinova smrt*“. Nejobsáhleji je povstání popsáno v knize Pravdové, průběh je vyličen velmi poutavě a působí jako již výše zmiňovaný beletristický dobrodružný text, který má žákům probíranou událost barvitě vyobrazit. Žáci se ve všech učebnicích dozvědí o postupu otroků během povstání i o vzájemných neshodách mezi povstalcí. Z těchto

neshod je u Pravdové explicitně obviňována venkovská chudina, která je zároveň označena za jednu z příčin neúspěchu povstání. Jako druhou příčinu neúspěchu autorka uvádí přílišnou sílu tehdejších otrokářů. Za zmínku pak rozhodně stojí tučně zvýrazněný nápis uzavírající pasáž o Spartakově tažení, který má typicky poučně uvědomělý charakter komunistických výroků: „*Otroci tedy neměli té svornosti a semknutosti, kterou utlačovaní nezbytně potřebují k úspěšnému boji se svými utlačovateli*“ (Pravdová, 1955, s. 105).

Nicméně vedle ideologického prezentování Spartaka je potřeba zmínit, že tento gladiátor nebyl vyzdvihován pouze totalitním režimem, neboť celé Spartakovo povstání považujeme za významné i dnes, a proto se objevuje ve všech sledovaných současných učebnicích. Dnes však samozřejmě není spojováno s bojem proti „vykořisťovatelům“, ale je prezentováno jako boj za svobodu. Některé dnešní učebnice toto povstání navíc zahrnují i do časových přímek, ve kterých zobrazují pouze nejvýznamnější události dané doby, což znovu poukazuje na význam této historické skutečnosti. Celé povstání nejvíce rozebírá autorský kolektiv z nakladatelství Fraus, který navíc do výkladu vkládá i nejvýraznější hodnotící aspekt, jelikož i zde je Spartacus považován za hrdinu, i když z jiného důvodu. „*Stal se symbolem hrdiny bojujícího za svobodu*“ (kolektiv autorů, Fraus, 2013, s. 126). Výklad o povstání pak také doplňují dějepisnou mapou zachycující jeho průběh, stejně jako tomu bylo v učebnicích totalitních.

Rozporuplnost nacházím u roku počátku Spartakova povstání, a to nejen mezi jednotlivými učebnicemi padesátých let, ale i těmi současnými. Nejčastěji se dnes uvádí rozmezí mezi roky 73 – 71 př. n. l., což najdeme v dílech od Frause či Nové školy, s čímž se shoduje i učebnice Pravdové či Naumana. Naopak Dědina klade počátek již do roku 74 př. n. l. a naproti tomu Válková uvádí dobu trvání povstání pouze pro období od roku 72 do 71 př. n. l. Nejpravděpodobněji se v posledních dvou případech opět jedná o tiskové chyby, přesto by se to stávat rozhodně nemělo, jelikož tak žáci dostávají nepřesné informace, které si chybně zafixují.

U předešlého období jsem oceňovala rozbor řeckých bájí uvnitř výkladového textu, takže mě zajímalo, jak na tom jsou učebnice totalitní. Při rozboru jsem shledala, že všechny učebnice se tomuto tématu opět poměrně obsáhle věnují. Všechna díla uvádějí například báji o Hérakleovi, který je prezentován jako národní hrdina Řeků. Dále rozebírají obsah Íliady a Odysseie, jenž je nejpodrobněji zpracovaný u Pravdové, která zároveň

uvádí, že nejkrásnější řecké báje se spojují právě v těchto dvou eposech. Co se týče obsahu, tak v něm neshledávám nějaké výrazné odchylky. V roce 1958 vyšly poprvé dodnes vydávané a dětem doporučované *Staré řecké báje a pověsti* Eduarda Petišky přepracované pro dětskou duši. Řecká mytologie tak získala své pevné místo v mimoškolní četbě a o to více podpořila nutnost řecké bohy do výuky zahrnovat.

Ideologický podtext najdeme i v rámci výkladu o řeckých bájích a bozích, který se vzájemně prolíná. Učebnice vytváří paralelu mezi tehdejší aristokracií, tedy „vládnoucí třídou“, a bohy, a to nejen v jejich podobě, ale zároveň srovnávají jejich záporné charakterové vlastnosti. V Dědinově učebnici je k jejich zobrazování uvedeno toto: „*Zpodobovali si je v nádherných oděvech a v krásné výzbroji i s odznaky moci a vlády. Tím měli bohové připomínat lidu vládce a bohaté lidi (aristokraty), kteří ovládli stát podobně jako olympští bohové zemi. Aby posílila a udržela svoji moc, podporovala vládnoucí třída v Řecku uctívání bohů a stíhala tresty neúctu k nim*“ (Dědina, 1950, s. 65). Vedle zmíněného podobenství je ze závěru úryvku patrný důraz na sdělení, že náboženství je nástrojem „vládnoucí třídy“.

Charakterové vlastnosti bohů jsou pak definovány ryze záporně, nejvýraznější srovnání s tehdejší aristokracií uvádí Pravdová: „*Rodina Olympanů v čele s Diem připomíná velkou královskou rodinu. Bohové se svou povahou a mravy též podobají šlechtě. Jsou také suroví, lstiví, milují násilí a nestrpí odpor*“ (Pravdová, 1955, s. 48). Krutost bohů pak dokládají v samotných bájích.

Nejvíce mě zaujalo pojetí báje o Prométheovi. Dvě učebnice (Pravdová, Nauman) totiž uvádějí obsah, který se značně liší od dnešního výkladu, s nímž se shoduje pouze Dědina. Začátek báje je stejný, odlišný je až její závěr. Dnes je báje vykládána se šťastným koncem, kdy Prométheovi pomohl Héraklés, který zabil orla, rozdrtil Prométheovy okovy a dal mu svobodu. Obsah této báje vychází, jak uvádí Zamarovský, „*z Aischylovy tragédie Spoutaný Prométheus (z doby kolem roku 470 př. n. l.) a ze zlomků jejího pokračování Osvobozený Prométheus. Jeho konec je však rekonstruován podle antických zpráv, protože zachované zlomky nedovolují přesně určit, jak vyřešil Aischylos rozuzlení konfliktu mezi Prométheem a Diem*“ (Zamarovský, 2005, s. 367).

Zmiňované totalitní učebnice však uvádí: „*Prometheus se nepokořil, neprosil Dia o slitování. Rozlíčený Zeus srazil proto bleskem skálu a svrhl Promethea do propasti*“

(Pravdová, 1955, s. 46). Autoři ve svých textech uvádějí pouze první část této báje a již neuvádí dnes prezentované pokračování spjaté s Héraklem. Zkrácené podání obsahu báje může souviset s celkovým pojetím řeckých hrdinů a bohů, Prométheus je totiž v učebnicích stejně jako již zmiňovaný Héraklés vnímán velmi pozitivně, je považován za jakýsi vzor člověka bojujícího proti nespravedlnostem. Tím, že v báji zemřel krutostí Dia, autoři zvyšují pozitivní nazírání na jeho osobu, protože je zobrazen v protikladu – on byl ten statečný a odvážný muž a bůh byl ten krutý a nelítostný. Na shrnutí, které uvádí Nauman, bych chtěla ukázat význam a důležitost této báje pro tehdejší dobu, která v sobě měla nést jasné ponaučení: *„Báje o Prométheovi vyjadřuje nepoddajnost, jež i proti závistí a nepříteli bohů usiluje o dobro lidí. Tak je Prométheus představitelem toho nejkrásnějšího, co je v člověku, jeho odvahy a odhodlanosti a jeho vzpoury proti nespravedlnostem a sobectví“* (Nauman, 1957, s. 47).

Ve svém rozboru obsahu učebnic bych se přesunula k problematice období minójské a mykénské kultury. U učebnic předešlého období jsem zaznamenala buď pouze minimum informací, nebo úplnou absenci výkladu o tomto úseku řeckých dějin, což jsem následně ohodnotila jako nemístné vzhledem k jeho významu. V textech z padesátých let je však tento stav ještě horší. Dvě z učebnic neuvádějí vůbec žádné poznatky týkající se této doby a učebnice Dědinova tomu věnuje pouze jedno jediné souvětí: *„Nejstarší obyvatelé Řecka, kteří zde žili ještě před příchodem Řeků, zanechali zbytky staveb a různé výrobky v jižním Řecku, na ostrově Krétě a v maloasijském městě Troji“* (Dědina, 1950, s. 63). V tomto ohledu shledávám učebnice sledovaného období za neuspokojivé, neboť žákům i přes jinak obsáhlý výklad neumožní bližší seznámení s prvními památkami, jež významně ovlivnily řeckou kulturu.

Dále se zaměřím na pojetí výrazných antických událostí, za které jsem již v počátku své práce označila řecko-perské války, válku peloponnéskou a u římských dějin války punské. Řecko-perské války všechny učebnice označují jako obranné, v čemž se shodují s prezentací v dřívějších učebnicích. Ve výkladech je opět zdůrazňována nerovnost sil (malý národ proti velkému nepříteli), odhodlanost a statečnost Řeků. Navíc se ve všech setkáváme s moralistně edukativním hodnocením, že *„Řekové zvítězili hlavně proto, že vedli spravedlivou, osvobozenou válku. Bránili svou vlast, a proto bojovali s odvahou a nadšením. Peršané však vedli válku nespravedlivou, dobytelskou, vedli ji v zájmu bohatých a urozených“* (Pravdová, 1955, s. 60). Zároveň autoři dodávají, že mnoho

Peršanů bojovalo z donucení. Dnes se s tímto explicitním hodnocením v učebnicích nesetkáváme, to však samozřejmě neznamená, že by tyto války obranný charakter neměly, pouze tím chci říct, že je jejich výklad pojímán objektivněji bez výrazného hodnotícího zabarvení.

Co se týče obsahové stránky tohoto učiva, tak ho všichni autoři zpracovávají velmi podrobně, zvláště pak průběh jednotlivých bitev. Dokonce bych řekla, že vzhledem k věku žáků, pro které je text určen, je výklad až příliš detailní. Dnešní učebnice poskytují žákům výrazně méně informací, ve kterých shrnují pouze nejdůležitější bitvy a události. Co ale v učebnicích Dědiny a Naumana opět postrádám a co naopak v dnešních učebnicích najdeme, je zmínka o definitivním sepsání míru a z toho plynoucích podmínek pro Peršany.

Zpracování peloponnéské války je oproti dřívějším i dnešním učebnicím opět velmi rozsáhlé a podrobné. Autoři uvádí příčiny, detailně popisují průběh, včetně morové epidemie v Athénách či válečné výpravy na Sicílii v čele se ctižádostivým Alkibiadem. V předchozím období jsem kriticky hodnotila učebnici Jiráka – Reitlera a Sochora, jelikož jsem u nich postrádala informace o mírových podmínkách a důsledcích války pro Athény. Naopak v padesátých letech tuto informaci nalezneme ve všech výkladech. U Dědiny mě navíc zaujala vložená informace o „třídních bojích“ v Řecku v období peloponnéské války, které vypukly nejprve v Athénách a pak se šířily dál po Řecku. Učebnice uvádí, že třídní boje byly vyvolány mezi odpůrci Perikleia, což „*byli bohatí otrokáři a stoupenci šlechtické nadvlády. Proti nim stála athénská chudina a střední řemeslníci a obchodníci*“ (Dědina, 1950, s. 90). Nicméně více poznatků, které by žákům objasnily smysl této informace, se v učebnici neobjevuje. Na text hned navazuje hodnocení osobnosti Alkibiada, který je prezentován jako „*muž špatného charakteru*“ (Dědina, 1950, s. 90), jenž svou zradou zavinil porážku Athén.

Třetí sledovanou událostí byly punské války, které jsou v období padesátých let u všech autorů také podrobně zpracované. Žáci ve všech dílech najdou potřebné důležité informace, ba dokonce u Pravdové a Naumana dle mého názoru opět dostanou až příliš detailní výklad, který je pro žáky 6. ročníku základní školy zbytečný, protože žáky pouze zahltlí informacemi. Vůbec nejrozsáhleji toto učivo zpracovává učebnice Naumanova, ve které zároveň jako v jediné najdeme odlišné názorové a hodnotící pojetí. V této knize

jsou Římané prezentováni jako stateční, obratní a důvtipní. Kladně hodnocen je i Hannibal, jeho vítěznou bitvu u Kann autor označuje za „jednu z nejslavnějších bitev starověku“ (Nauman, 1957, s. 15).

Naopak do výkladu Pravdové a Dědiny je opět vložen ideologický podtext. Například zisk nových provincií Dědina propojuje s „vykořisťováním“, neboť si takto boháči mohli založit obrovské velkostatky s otroky, takže „*hrstka římských boháčů vykořisťovala čím dál větší území*“ (Dědina, 1950, s. 113). Obě zmíněné učebnice hodnotí tyto války veskrze negativisticky, označují je za války „*uchvatitelské a loupeživé. Měli z nich užitek jen mocní římsští otrokáři, bohatí velkostatkáři, lichváři a obchodníci. Rolníci, řemeslníci a drobní obchodníci z těchto válek neměli nic*“ (Pravdová, 1955, s. 94). Neboli opět je do problematiky zahrnut sociální ráz s důrazným hodnotícím aspektem, který je zřejmý zvláště z výběru slov užitých v textu. Sociální nerovnosti a problémy způsobené válkami jsou zmiňovány i dnes, ale autoři mají texty formulované objektivně bez podbarvujících slov, například války nenazývají jako „loupeživé“ ale pouze „dobyvatelské“.

Dále kladně hodnotím, že se ve všech učebnicích objevují mírové podmínky pro Kartágo. Jsou zde uvedeny sankce, které museli Kartáginci splnit, což je informace, kterou v učebnici z minulých let (Jiráka – Reitler), ale i v současné od nakladatelství Fraus, postrádám. Stejně tak oceňuji, že autoři hned v úvodu vysvětlují, proč se války jmenují „punske“.

Obsahovou část zakončím porovnáním učebnic padesátých let s nedostatky děl z let předchozích, které jsem uváděla v závěru zkoumání tehdejší doby. Zároveň bych chtěla zdůraznit, že v následujícím výzkumu jsou zahrnuty pouze oblasti učiva, kterými jsem se výše nezabývala. Z řeckých dějin u Dědiny opět postrádám podrobnější výklad o makedonské nadvládě, autoři zde například neuvádějí ani vítěznou a pro Řecko zlomovou bitvu u Chairóneie. Dále učební text Dědiny, stejně jako u Jiráka – Reitlera, popisuje tažení Alexandra Makedonského pouze povrchně. Avšak i přes stručnost tohoto výkladu oceňuji zařazení a vysvětlení pojmu „helénistická kultura“, což naopak neuvádí učebnice Pravdové, a to i přesto, že Filipa i Alexandra probírá dosti podrobně.

Přeju-li k nedostatkům ve výkladu římských dějin, tak hned v úvodu tohoto tematického celku u Pravdové chybí stejně jako v předchozí Sochorově učebnici informace

o Etruscích a jejich přínosu, které v ostatních dvou učebnicích nalezneme – u Naumana dokonce doplněné obrazovým materiálem. Další odlišností mezi učebnicovými texty a zároveň nedostatkem pouze u Dědiny je absence výkladu o Sullově diktatuře. Zbylé dvě knihy opět problematiku celkem podrobně zpracovávají. Za největší nedostatek některých učebnicových textů však stejně jako u těch předchozích shledávám chybějící informace a stručnost výkladu o období po vládě císaře Augusta. Žáci se z výkladu od Pravdové a Dědiny nedozvědí žádné informace o vládách tzv. adoptivních císařů vyjma císaře Traiana. Postrádám zde hlavně vládu Hadriana a Marka Aurelia, které považuji za důležité a významné panovníky. U Dědiny o Marku Aureliovi najdeme stručnou zmínku v rámci výkladu o germánských útocích. Zvláště kontrastně pak tyto učebnice působí s učebnicí Naumanovou, která toto období hodnotí takto: „*doba od nastoupení Traianova až po smrt císaře Marka Aurelia, trvající bezmála sto let, byla nejšťastnější dobou římské říše*“ (Nauman, 1957, s. 43). Jak už je z úryvku patrné, autor všem zmíněným císařům ve výkladu věnuje dostatečnou pozornost.

Na závěr kapitoly o obsahu učebnic padesátých let bych chtěla opět shrnout nejvýraznější poznatky. Nejzásadnější odlišností rozhodně je celkové zaměření učebnic, kdy se autoři této doby více než ti dnešní orientují na sociální problémy a nerovnosti ve společnosti. V textech se často zaměřují na otroctví a problematiku vykořisťování, hospodářské dějiny spojené s prací otroků a různá povstání, která jsou často vnímána jako „třídní boje“. To vše samozřejmě z důvodu, že učebnice vznikly pod vlivem totalitní komunistické ideologie. Vždyť v samotném *Komunistickém manifestu* je hned v úvodu první kapitoly uvedeno, že „*dějiny veškeré dosavadní společnosti jsou dějinami třídních bojů*“ (Marx, 1970, s. 30). Proto je celkem pochopitelné, že autoři museli tuto problematiku do svých výkladových textů obsáhnout. Sociální zaměření dějin je spjato s tehdejšími socialistickými cíli výuky dějepisu, který má „*seznámit žáky s historickým vývojem lidské společnosti*“ (Janovský, 1981, s. 8). Dále jsou výklady velmi často obohacovány o hodnotící hledisko, které se opět často vztahuje k hodnocení společenských poměrů. Autoři učebnic se svými texty u žáků snaží o „*probuzení sympatií s utlačovanými a k odmítání útlatu a vykořisťování v minulosti*“ (Jankovský, 1981, s. 10–11).

Za obsahově nejlépe zpracovanou učebnici padesátých let poskytující žákům dostatek informací o nejvýznamnějších dějinných událostech a osobnostech antiky považuji pokusnou učebnici Pavla Naumana. Nejenom že podává ucelený výklad, ale

zároveň je ze sledovaných učebnic nejméně ideologicky zatížená a tím pádem se svým obsahem nejvíce podobá učebnicím dnešním. Avšak nutno podotknout, že je text často až příliš podrobný a detailní, což je v rozporu s požadavkem přiměřenosti textu k věku žáků. Nicméně s tím mají problém obecně všechny učebnice této doby.

Srovnání prvního a třetího vydání Dědinovy učebnice Dějiny starověku

Na závěr tohoto období provedu srovnání prvního a třetího vydání učebnice *Dějiny starověku* od J. Dědiny a kol., jelikož při novém vydání došlo k výraznějším úpravám. První vydání vyšlo v roce 1950, třetí vydání následovalo v roce 1952.

První změnou v obsahu zmiňovaného znovu vydání je stručná zmínka o ostrově Kréta v rámci oddílu věnovaného starověkému východu. Autoři nově informují o jeho umístění a správně ho definují jako „*přírodní můstek mezi Evropou a Asií*“ a jako „*význačnou křižovatku různých národů Starého Východu*“ (Dědina, 1952, s. 48).

Další obsahové změny, tentokrát již týkající se oddílu Řecka, se nacházejí v kapitole zabývající se vědou a filosofií. Rozdíly zde nejsou nijak markantní, většinou se jedná pouze o vypuštění některých informací, například nové vydání již neuvádí představitele sofistů – Prótagora. Dále podává méně informací o smrti Sókrata. Výklad je ukončen tvrzením: „*byl obviněn z protistátní činnosti a odsouzen k smrti*“ (Dědina, 1952, s. 4) a následně zde není navázáno údaji, které obsahuje první vydání, odkazujícími k jeho statečnosti a síle osobnosti, když odmítl útěk a vypil jed. Úpravy nalezneme i v rámci výkladu o Platónovi, autoři zde například vypustili informace o jeho životě. Zároveň zde nově přibylo sdělení, ve kterém poukazují, že ve svém učení dával vyspělým Athénám za vzor zaostalejší Spartu, čímž v podstatě podněcuje k pochybnostem o jeho myšlení.

Odchytky ve výkladu jsou nejvýraznější u dějin Říma, poněvadž zde došlo k vypuštění posledních dvou kapitol zabývajících se zánikem západní římské říše a ovládnutím říše Germány. Náhradou za to došlo k rozšíření předcházející kapitoly o několik odstavců, neboli nejdůležitější informace týkající se právě zániku říše a jejího ovládnutí Germány byly přeneseny do této závěrečné kapitoly. Celkově tedy ve výkladu došlo k jeho zestručnění a omezení se pouze na nejdůležitější fakta. Obě vydání se shodují v tendenčním názoru, že příčinou zániku západořímské říše byly „*revoluce otroků*“

ve spojení s útoky barbarských kmenů“ (Dědina, 1950, s. 147). Což je jednoznačně zavádějící informace, neboť zánik způsobily na jedné straně útoky barbarských kmenů a změny, které tím vyvolávaly v chodu říše, na straně druhé dlouhodobá politická krize, jež šla ruku v ruce s krizí hospodářskou, a v neposlední řadě existence křesťanství, jež se stalo novým mocenským faktorem. I přes tuto závěrečnou informaci však autoři v samotném výkladu otroky zmiňují pouze okrajově. Uvádějí, že se přidávali na stranu germánských kmenů, protože je vnímali jako osvoboditele, a že Gótům otevřeli brány Říma a „*společně s nimi se zmocnili majetku bohatých Římanů*“ (Dědina, 1950, s. 146). O žádných jiných konkrétních revolucích se ale ve výkladu nehovoří.

Ve třetím vydání se navíc v samotném závěru učebnice objevuje shrnutí „otrokářského řádu“ v dějinách, do kterého jsou mimo jiné vkládány i citace J. V. Stalina. V učebnici je uvedeno, že otrokářský řád „*byl pokrokem ve srovnání se společností prvobytně pospolnou. Výroba byla na vyšším stupni. Místo kamenných nástrojů vládli nyní lidé nástroji kovovými...*“ (Dědina, 1952, s. 134). Na uvedeném hodnocení se dá doložit marxistické pojetí dějepisu, které jsem zmiňovala již v jedné z prvních kapitol věnující se dějepisu jako učebnímu předmětu komunistické výchovy. Dějepis se v období totality zaměřuje především na vývoj materiální základny společnosti a rozvoj výroby, což bylo považováno za rozhodujícího činitele společenského dění. I v ukázce ze závěru učebnice autoři poukázali na pokrok společnosti skrze odlišnosti ve výrobě. V textu dále zdůrazňují rozdělení společnosti do tříd, „*které byly navzájem v nepřátelském poměru*“ (Dědina, 1952, s. 135).

Na závěr bych chtěla uvést citát J. V. Stalina, který hodnotí otrokářský řád. Citaci vybírám záměrně, jelikož dokládá hodnotící aspekt, který je charakteristickým znakem učebnic padesátých let, a zároveň naprosto vystihuje představy plné protikladů a terminologické uchopení problematiky antiky v padesátých letech. „*Bohatí a chudí, vykořisťovatelé a vykořisťovaní, plnoprávní a bezprávní, krutý třídní boj mezi nimi – tak vypadá otrokářský řád*“ (Dědina, 1952, s. 135).

5.3. Učebnice pro základní školy 1960–1978

V roce 1960 vyšel nový školský zákon, který soustavu škol rozdělil na tzv. 1. a 2. cyklus. Důležitým bodem tohoto zákona bylo opětovné zavedení základní devítileté školy (ZDŠ), která se dělila na 1. a 2. stupeň, a to ve stejné podobě jako je tomu dnes. S touto změnou muselo nutně dojít k zavedení nových učebních plánů, osnov a samozřejmě i řad učebnic.

Učební osnovy vydané v roce 1960 byly na počátku sedmdesátých let nahrazeny osnovami novými, do praxe byly zavedeny ve školním roce 1972-73 (Julínek, 2004, s. 37). Nicméně úprava osnov neměla zásadní dopad na „*pojetí dějepisného vyučování ani didaktické rozvržení učiva do jednotlivých ročníků*“ (Julínek, 2004, s. 37).

V tomto období se do roku 1966 dějiny pravěku a starověku vyučovaly podle díla autorské dvojice Pavla Naumana a Marie Pravdové. Tato učebnice byla následně vystřídána učebním textem *Z dávné minulosti lidstva* od Václava Michovského¹⁷ (Julínek, 2004, s. 37). První uvedený učební text sepsaný ve spolupráci dvou autorů, kteří se podíleli na tvorbě vlastních učebnic již v padesátých letech, byl poprvé vydán v roce 1962. Učebnice Václava Michovského měla své první vydání až v roce 1966. Obě učebnice se dočkaly během následujících let několikaletých vydání.

5.3.1. Didaktická podoba učebnic

Učebnice tohoto období hned na první pohled prošly řadou změn, které byly způsobeny kritickým zhodnocením učebnic z padesátých let, jimž se vytýkalo, že svým zpracováním nerespektovaly věkové zvláštnosti žáků. Autoři se proto při tvorbě odklonili od dosavadního pojetí, pro které byl charakteristický rozsáhlý hutný text s malou oporou o obrazový materiál. Naopak ve svém pojetí přešli k obrazové formě a k zestručnění výkladového textu, což hodnotím jako velký přínos, jelikož je text konečně více přizpůsoben věku žáků, kteří s ním pracují. Výraznější je tento přechod v učebnici

¹⁷ NAUMAN, Pavel, PRAVDOVÁ, Marie a kol. *Dějepis pro 6. ročník základní devítileté školy*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1962.

MICHOVSKÝ, Václav. *Z dávné minulosti lidstva: Dějepis pro 6. ročník*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1966.

Naumana – Pravdové, ve které je na každé stránce hned několik obrázků a text je viditelně zkrácený. U Michovského je výkladový text také značně zjednodušen, nicméně je vedle něj do učebnice vloženo velké množství doplňkových informací, takže ve výsledku je obsáhlejší než v první zmiňované učebnici. Zároveň v obou dílech již není text tak souvislý, ale je více členěný a uspořádaný do kratších odstavců.

Co se týče zvýrazňování důležitých informací ve výkladu, došlo zde naopak ke zhoršení situace. Obě učebnice k zviditelnění využívají pouze kurzívu, kterou jsem již u předešlých děl hodnotila jako nevhodnou, protože je málo zřetelná a v textu často zaniká. Ani jeden učební text této doby nevyužívá dříve a i dnes více používaný tučný řez písma. Zároveň se z obou učebnic vytratil marginálie, které napomáhaly žákům v lepší orientaci a dodnes je najdeme například v učebnici od Bednařikové z nakladatelství Nová škola. Ale vzhledem k tomu, že výkladové texty již nejsou tak rozsáhlé, není přítomnost marginálií nezbytně nutná a jejich absence se dá pochopit.

Doplňkové texty, které se dříve v učebnicích objevovaly, najdeme pouze u Michovského, za to však, jak už jsem naznačila výše, v poměrně hojném množství a ve dvou podobách. Převažují ty v rámci rozšiřujících textů pod obrázky, kam Michovský vložil spoustu informací, jež byly v předchozích učebnicích součástí výkladového textu. Například pod schématem bitvy u Marathónu rozepsal její průběh nebo u busty Hérodoty zároveň rozepsal jeho význam. Obsahově se však informace rovnají těm ve výkladu v dřívějších učebnicích Dědiny či Pravdové. Vedle toho najdeme pod obrázky i texty obsahující různé zajímavosti, například se žáci mohou dozvědět o athénských soukromých školách pro chlapce, athénských mincích, účesech římských žen či římském oděvu. Obsahově bych k těmto textům přirovnala krátké doplňující pasáže ze současné učebnice Válkové, které se nacházejí v oddělených lištách při okraji jednotlivých stránek.

Tyto doplňkové texty pak mají velmi široké zaměření, některé se věnují osobnostem (např. vybraní řečtí bohové, Periklés, Thúkýdídés, Caesar, Augustus, Cicero), důležitým událostem (např. bitva u Kann, bitva u Thermopyl). Další žákům přibližují řeckou a římskou kulturu a umění (např. athénský Parthenón, divadlo v Epidauru, Koloseum, sloup Marka Aurelia, malířský portrét římských manželů) či je seznamují s každodenním životem v Římě (např. práce ve mlýně, zahrada u římského domu, římská škola, šatna

lázní, římská vila). Více se některým doplňkovým textům věnuji v kapitole zabývající se obsahem učebnic.

Druhý typ doplňkových textů má podobu vizuálně oddělených rámečků obsahující různé citáty a úryvky související s probíraným učivem. Nicméně většina ukázek obsahuje výroky, které jsou svým obsahem poplatné době, například citát Solónů poukazuje na utrpení otroků, které vykoupil: „*A ty, kdo tady doma v hnusné porobě se plahočili, třesouce se před pány, jsem osvobodil*“ (Michovský, 1966, s. 100). V ukázce z řecké komedie doplňující učivo o peloponnéské válce naopak oslavuje práci zemědělců, kteří byli proti této válce.

*„Vítej, bože míru, přišels
v radost nám, roztomilý!
Chtěl jsem mít tebe jen,
přáním mým jediným
bylo jít na pole.“*

(Michovský, 1966, s. 132)

V jiném úryvku, tentokrát z Íliady, chce naopak autor poukázat, „*jak se již tehdy rodoví náčelníci vyvyšovali nad prostý lid*“ (Michovský, 1966, s. 88).¹⁸ Na uvedených ukázkách je zřejmé, že jejich obsah byl do učebnice vybrán záměrně, protože mají na žáky zapůsobit a zdůraznit nerovnosti i špatnosti v tehdejší společnosti.

Obě učebnice v úvodech k tematickým celkům žáky seznamují s geografickou polohou, podnebím, osídlením, obyvatelstvem a jeho způsobem života a hospodářstvím, čímž se s předchozími i dnešními učebnicemi shodují. Drobná odlišnost se však přeci najde, a to u Michovského, jenž výkladový text obohatil o obrázky - „*Trůnní sál na Krétě*“ a „*Lví brána v Mykénách*“, pod kterými v rámci doplňkového textu žáky alespoň stručně obeznámil s minójským a mykénským obdobím, čímž se výrazně odlišuje od předešlých autorů. U minójské kultury se zaměřil na její vyspělost ve výtvarném umění, u mykénské pak na typické stavby z obrovských kvádrů. Autoři druhé učebnice naopak následují své předchůdce a o minójské a mykénské kultuře se v textu nezmiňují.

¹⁸ Viz příloha č. 6: Ukázka doplňkových textů tvořených úryvky z různých děl (Michovský, 1966).

Naopak shrnutí za tematickými celky ani v jedné učebnici této doby nenajdeme. Jednotlivé kapitoly i dílčí oddíly autoři uzavírají bez jakéhokoli přehledu nejdůležitějších poznatků, což vnímám jako nedostatek, protože jsem přesvědčena, že je zvláště v tomto věku u žáků vhodné na závěr shrnout nejpodstatnější informace z probíraného učiva.

Co se týče slovníků pojmů, tak ani v tomto období se v učebnicích samostatně nevyskytují. Pojmy a jejich vysvětlení najdeme opět pouze v rámci výkladového textu. Autoři se však více než ti předešlí pokusili o co největší zjednodušení výkladu, aby text přizpůsobili svým čtenářům, cizí termíny proto často nahradili českými synonymy. V učebnicích autoři neopomněli ani na výslovnost obtížných cizích jmen a názvů a vkládají ji do textu v závorkách za konkrétní slovo, stejně jako tomu bylo doposud.

Poslední mnou sledovaný prvek zastupující prezentaci formou slovní představují poznámky či vysvětlivky pod čarou, u kterých musím konstatovat, že se v tomto období ani v jedné z učebnic nevyskytují, až na jednu jedinou výjimku u Naumana – Pravdové, ve které autoři vysvětlili pojem „*Lakedaimonským, tj. Spartánům.*“ (Nauman – Pravdová, 1962, s. 61).

Prezentace formou názornou je, jak už jsem uvedla v úvodu této kapitoly, v učebnicích více zastoupena. Autoři do svých děl zařadili větší množství obrázků, které vhodně doplňuje patřičný výkladový text, čímž se výrazně liší od učebnic předchozích. Zvláště Nauman – Pravdová nabízí mnoho černobílých ilustrací, které se objevují na každé stránce a jsou tematicky velice různorodé. Zachycují umělecké předměty, bojovníky, různé nástroje i zbraně, sportovce a významné osobnosti, ale i obyčejný lid při nějaké pracovní činnosti. Dále jsou do textu vloženy velké, mnohdy celostránkové, fotografie, které jsou dokonce v několika málo případech barevné. Fotografie se svým obsahem povětšinou shodují s těmi z předchozích let a i s učebnicí Michovského. Opět v obou najdeme vyobrazené nejvýznamnější stavby jako například athénskou Akropolis, divadlo v Epidauru, Koloseum či Konstantinův vítězný oblouk v Římě.

Výrazněji se obě učebnice rozcházejí v prezentovaných fotografiích soch. Zatímco učebnice Naumana – Pravdové se více zaměřuje na sochy zachycující obyčejný lid, čímž se tematicky podobá textům z padesátých let – například tu najdeme ukázkou sochy jinocha nesoucího tele, sošku rybáře, římského či spartánského hochy. Naopak Michovský se vrací k pojetí let čtyřicátých a v podstatě i dnešních, protože se více zaměřuje na obrázky

zachycující známé osobnosti. V hojnějším počtu zde opět najdeme fotografie bust či soch řeckých bohů (např. Zeus, Héra, Afrodité, Athéna, Apollón), dále známých osobností, ať už politiků (např. Periklés, Alexandr Veliký, Caesar, Augustus, Traianus), tak i umělců a vědců (Homéros, Hérodotos, Thúkýdídés, Aristofanés, Sofoklés, Cicero). Na této učebnici velmi oceňuji právě rozsah prezentace antických osobností skrze vizuální podobu, zároveň je tím ze všech dosud zkoumaných učebnic jedinečná.

Známé osobnosti najdeme i v první zmíněné učebnici, nicméně pouze v minimálním zastoupení, a to jak ve formě fotografií soch (např. Athéna, Diskobolos) či bust (např. Caesar), tak i skrze ilustrace (např. Homéros, Solón). Ilustrace zachycují i některé řecké bohy, což doteď nebylo v učebnicích obvyklé. Dříve se nikdo neodvažoval znázorňovat volně představy o bozích, proto se doposud jednalo vždy o fotografie soch popřípadě o jejich překreslení.

Dále obě učebnice žákům nabízejí spoustu dalších ukázek z oblasti umění (např. řecké vázy, divadelní masky, různé sošky a reliéfy), každodenního života (např. účesy i oděvy Římanů, římskou ulici a dům) či vojenství (např. válečné lodě, římské zbraně, bojovníky, vojenský tábor). Musím konstatovat, že obě díla obsahují opravdu tematicky širokou nabídku názorných ukázek, které žákům přiblíží učivo starověkého Řecka a Říma.

V padesátých letech jsem poukazovala na přítomnost obrázků zachycujících lidskou práci a otroky. Stejně typy obrázků najdeme i v tomto období. V Michovského díle mají žáci navíc možnost získat z textů pod obrázky informace o jejich významu, který často odkazuje právě k lidské práci. V rámci dějin Řecka u obrázku zachycujícího kovářskou dílnu v Řecku, který se objevoval i v letech padesátých, autor přidává komentář o nástrojích, které v této době lidé využívali a které jsou na obrázku zobrazeny. Vedle něj pak přikládá další obrázek s ukázkou orby s oradlem, ke kterému opět přidává doplňující informace o způsobu orání. U Říma pak předkládá například ukázkou zemědělského otroka s informacemi o tom, že někteří otroci museli nosit na nohou pouta, a vedle toho popisuje práci ve mlýně.

Naopak texty pod obrázky u Naumana – Pravdové vnímám dosti rozporuplně. Všechny fotografie jsou v učebnici okomentovány, v některých případech je dokonce uvedeno, na čem se obraz nachází. Například u obrázku zachycujícího výjev z Odyseie, který se objevoval i v dřívějších učebnicích, se žáci poprvé dozvědí, že se jedná o kresbu

na váze. Přesto ilustrace, které v učebnici převažují, mají svůj popis pouze v rámci seznamu kreseb v závěru učebnice, což mi přijde velice nepraktické. Pokud se žáci chtějí dozvědět, co je na obrázku znázorněno, musí zdlouhavě listovat a informaci hledat. Na základě vlastních zkušeností si troufám tvrdit, že se většina žáků s hledáním nezatěžovala a tudíž jim často unikl obsah prezentovaného obrázku.

V obou učebních textech nalezneme i bohatší zastoupení dějepisných map a historických kartogramů, které převažují u Naumana – Pravdové. Mapy se zaměřují jak na zobrazení probíraných oblastí, tak i na nejvýznamnější války a tažení. Dějepisné mapy se tematicky shodují s těmi z předchozího období, jedinou výjimku tvoří mapa použitá v padesátých letech zachycující povstání otroků a kolónů a vpády barbarů na území římské říše, která se v nových učebnicích neobjevuje. Naopak je zde zařazena mapa týkající se rozdělení této říše. U Naumana – Pravdové navíc postrádám dějepisnou mapu zobrazující peloponéskou válku, která se objevovala jak v učebnicích dřívějších, tak je zastoupena i u Michovského. Absence této mapy však není rozhodně náhodná, autoři učebnice totiž peloponéskou válku blíže nerozvádějí ani ve výkladovém textu.

Nově jsou do učebnic tohoto období zařazeny nákresy, které mě velice zaujaly, poněvadž žákům přibližují průběh nejvýznamnějších bitev, například u Marathónu, Thermopyl či Kann.

Pokud bych měla srovnat mapy obou učebnic, tak přehledněji působí dějepisné mapy u Michovského, jsou větších rozměrů a obsahují vždy legendu s dostatečnými informacemi. Naopak legendy, jež by měly žákům podrobněji vysvětlovat obsah zachycených událostí, v knize Naumana – Pravdové postrádám. Zastoupené kartogramy jsou pak dle mého názoru často až příliš stručné. Nicméně od roku 1962 vycházely *Školní atlasy světových dějin*, které obsahovaly i mapy vztahující se k antice. Žáci tedy měli možnost získat více informací o důležitých událostech právě skrze tyto pomocné materiály.

V tomto období se poprvé v textech objevují názorné časové přímký, které nahradily doposud používané chronologické tabulky důležitých letopočtů. Lépe zpracované časové přímký nabízí opět Michovský. Do výkladového textu autor zařazuje hned několik časových přímek, do kterých postupně přidává události z právě probraného učiva, čímž přímký obsahově rozšiřuje. Žákům tyto přímký pomáhají lépe se orientovat v časově dlouhém období starověku. Zvláště se mi líbí příмка v samotném závěru učebnice, která

shrnuje nejdůležitější události všech starověkých států, takže žákům umožňuje komplexní srovnání. V zobrazených přímkách pak nacházím všechny významné události, které najdeme i v dnešních učebnicích a jež byly součástí chronologických tabulek i dřívějších let.

Nicméně zaměřím-li se na rozdíly obsahu časových přímek oproti učebnicím 40. let, tak zde shledávám, stejně jako v letech padesátých, například absenci roku úmrtí Sókrata. Obě sledované učebnice nejenomže neuvádějí přesný rok, který by následně zanesly na časovou přímku, ale dokonce ve svém výkladu Sókrata ani nezmiňují. Ze známé trojice filosofů najdeme pouze stručnou zmínku o Aristotelovi v učebnici Michovského. Dále zde chybí letopočet výbuchu Vesuvu či rok vydání ediktu milánského. Autoři v tomto období, stejně jako ti z padesátých let, nekladou na jeho vydání žádný větší důraz. Ve výkladovém textu pouze uvádějí, že císař Konstantin prohlásil křesťanství za státní náboženství, což znamenalo, že „*přestalo být náboženstvím chudých a utlačovaných*“ (Michovský, 1966, s. 200). Autoři tedy stále setrvávají v negativním pojetí zrovnoprávnění křesťanství, které od tohoto počínu prezentují jako nástroj bohatých vrstev sloužící k udržení poslušnosti vrstev chudých.

Další odlišností, tentokrát nalezenou při srovnání důležitých dat s chronologickou tabulkou učebnice Pravdové z padesátých let, je nepřítomnost datace povstání otroků na Sicílii či zrušení otroctví pro dluhy v Římě, což dokazuje, že postupně docházelo k uvolnění a odklonu od tendenčního přetížení učiva problematikou otroků a třídních bojů. Z oblasti týkající se otroctví na přímce zůstává zakresleno pouze Spartakovo povstání, které se objevuje na časových přímkách některých učebnic dodnes.

Učebnice Naumana – Pravdové má oproti Michovskému pouze jednoduché časové přímký uvnitř kapitol, na nichž jsou vyznačeny pouze nejdůležitější letopočty daného období bez jakýchkoli popisků. Absence popisků je však záměrná, jedná se o události, které se objevily v předcházejícím výkladovém textu, takže by je žáci měli znát, a k nimž odkazují některé úkoly za kapitolami. Žáci totiž mají zakreslit danou událost do časové přímký.

Obsahově nedostatečná mi přijde přímká vztahující se k dějinám Řecka, neboť zachycuje pouze letopočty 4000, 2000 a 776 př. n. l., tzn. vůbec zde nejsou zakreslená data týkající se dalších důležitých událostí, které se přitom ve výkladovém textu i s konkrétními

roky objevují. Na obranu učebnice však musím podotknout, že sice samotná časová přímka je příliš stručná, nicméně autoři v úkolech za některými kapitolami nabádají žáky k zakreslování dalších důležitých dat (např. zvolení Solón, konání řecko-perských válek), takže ve výsledku by měli mít žáci přímku úplnější. Časová přímka u římských dějin je již sama o sobě obsáhlejší a dle mého názoru dostačující, najdeme zde například rok založení Říma, vznik republiky, počátek a konec punských válek, bitvu u Kann, počátek Spartakova povstání, smrt Caesara a Augusta či zánik západořímské říše.

Aparát řídící osvojování učiva je formou otázek a úkolů zastoupen v obou zkoumaných dílech. Učebnice obsahují dostatek otázek, jež následují za každou kapitolou, a zároveň jsou viditelně odděleny od výkladového textu stejně jako v letech padesátých. V učebnicích mě zaujaly zvláště typy otázek týkající se různého srovnávání a propojování učiva, což jsem v předchozích letech v učebnicích postrádala. Naopak se tyto otázky přibližují k dnešnímu pojetí, jelikož se autoři více zaměřují na propojování učiva se současností. U Naumana – Pravdové se například objevuje otázka: „*Jaký význam měly řecké olympijské hry? Jaký význam mají novodobé olympijské hry?*“ (Nauman – Pravdová, 1962, s. 49). Výtku u této otázky bych měla k tomu, že se jedná o pouhé zopakování informací, které jsou explicitně uvedeny ve výkladovém textu, takže otázka žáky nepodněcuje k vytvoření vlastního názoru a hodnocení. Naproti tomu u Michovského najdeme otázky, které využívají zkušeností žáků, například při srovnávání antického divadla se současným: „*Srovnej stavbu řeckého a našeho divadla i ústroj řeckého a dnešního herce*“ (Michovský, 1966, s. 129).

Další typy otázek, které mě zaujaly, jsou zaměřené na mezipředmětové přesahy. Nejčastější je práce s mapou a její propojení se současností, tudíž se znalostmi ze zeměpisu, například: „*Podle mapky č. XXI a podle politické mapy Evropy ve Školním zeměpisném atlase světa vypiš, kterým dnešním státům patří území ovládnutá Římem v době válek s Kartágem*“ (Michovský, 1966, s. 159). Na této učebnici vidím jako přínosné, že autor hojně zařazuje otázky a úkoly, které odkazují na obrázky a mapy vyskytující se ve výkladovém textu, a tím podněcují žáky k aktivní práci s těmito názornými materiály.

U Michovského dále oceňuji otázky, které vzájemně propojují nové i dříve probrané učivo. Tyto otázky učí vzájemné porovnávání poznatků a uvědomování si kontextu. Vybízí

žáky k přemýšlení a porovnání učiva, které probírali v dřívějších hodinách. Sama mohou potvrdit, že toto žákům činí potíže, poněvadž učivo sami neopakují, a tudíž velmi rychle zapomínají. Opět pro lepší představu uvádím příklady z textu: „*Srovnej řecko-perské války a válku peloponéskou*“ (Michovský, 1966, s. 133), „*Srovnej přírodní poměry Itálie, Řecka a Egypta. Sestav tabulku průměrných teplot a ročních srážek*“ (Michovský, 1966, s. 147). Druhá otázka navíc nejen propojuje probrané učivo, ale dokonce podněcuje k vyhledávání nových informací – to je novum oproti učebnicím minulého období.

Orientační aparát je v obou učebnicích, stejně jako ve všech předchozích, tvořen obsahem, ve kterém je učivo přehledně rozděleno do tematických celků a ty následně do jednotlivých kapitol. Do závěru každé učebnice je zahrnut opět seznam použitých obrázků v textu, který je u Michovského rozšířen o soupis užitých doplňujících výroků a textů. Navíc tento autor samostatně odděluje i seznam mapek a plánek. Ani jedna učebnice opět neobsahuje jmenný či věcný rejstřík, čímž se shodují s naprostou většinou učebnic z předchozích zkoumaných let. Naopak tento typ komponentů orientačního aparátu mají dokonce dvě zkoumané současné učebnice. Dílo Bednaříkové (Nová škola) obsahuje hned několik rejstříků – pojmů, místních názvů a vlastních jmen. Výukový materiál od nakladatelství Fraus zahrnuje věcný rejstřík, rejstřík osob a míst, zeměpisných názvů či zeměpisných map.

U Naumana – Pravdové je navíc orientační aparát nově obohacen o vizuální oddělení tematických celků uvnitř učebnice. Jednotlivé oddíly (pravěk, nejstarší státy, Řecko, Řím) jsou od sebe vzájemně odlišeny barevnými pruhy při okrajích stránek. Tento nový prvek podporuje lepší orientaci, což je jeho primární funkce, žák neustále ví, v jakém období se pohybuje – ale zároveň díky němu působí kniha veseleji a přitažlivěji.

Na závěr kapitoly opět provedu krátké shrnutí nejdůležitějších poznatků týkajících se didaktické podoby učebnic. Nejvýraznější změnou je zaměření učebnic šedesátých let na prezentaci učiva formou názornou, což znamená, že jsou výkladové texty nově doplněny o množství obrázků a map, a to včetně ukázek známých osobností a řeckých bohů, jejichž zastoupení jsem v předchozím období postrádala. S touto proměnou zároveň došlo k zestručnění a celkovému úbytku výkladového textu, který se rázem stal dětským čtenářům dostupnější. Obrázky v knize od Michovského jsou navíc obohaceny o obsáhlé texty, které žákům nabízejí množství doplňujících informací. Na obrázky v této učebnici

odkazují i některé otázky a úkoly, čímž se žáci učí využívat názorných materiálů. Další pozitivní novinkou jsou grafické časové přímky, které jsou lépe zpracované opět v učebnici Michovského. Nicméně u Naumana – Pravdové se zase objevují úkoly týkající se zakreslování údajů právě na časovou přímku. Aparát řídicí osvojování učiva hodnotím celkově velmi pozitivně, neboť autoři zařadili více otázek, které žáky podněcují k přemýšlení nad danou problematikou, či se zaměřují na využívání a srovnávání poznatků z dějepisu nebo jiného předmětu. Už se tedy nejedná pouze o otázky zaměřené na učivo obsažené v dané kapitole, tak jak tomu bylo doposud. Učebnice tohoto období jsou z didaktického hlediska oproti těm předešlým lépe zpracované. Při vzájemném srovnání obou učebnic je svým zpracováním didaktických komponentů pro deseti až jedenáctileté žáky vhodnější učebnice Michovského.

5.3.2. Obsahová podoba učebnic

Obsahovou podobu učebnic jsem v předchozím období zahájila informacemi o tendenčním ladění textu, které se převážně zaměřovalo na sociální nerovnosti a problematiku otroctví. Učebnice vydané v letech šedesátých jsou oproti těm předchozím výrazně ideologicky oproštěné, což souvisí s celkovým uvolněním režimu v tomto období. První viditelnou změnou je osvobození výkladového textu od dříve často používaných termínů „vykořisťovatelé“ a „vykořisťování“. Tyto pojmy v textu najdeme pouze výjimečně. V učebnici Naumana – Pravdové jednou označují otrokáře za „trýznitele“. Tato učebnice zároveň na rozdíl od Michovského nepoužívá pojmu „otrokářská demokracie“. Spojení „otrokářský řád“ však ve výkladu zůstává, vysvětlován je ale takto: *„Protože veškeré práce tehdy prováděli nesvobodní otroci a z té práce žili jejich majitelé-otrokáři, nazýváme celé toto období společností otrokářskou (= řádem otrokářským)“* (Nauman – Pravdová, 1962, s. 100). Michovský při objasnění tohoto označení dokonce poukazuje na otroky jako na tvůrce bohatství. V textu uvádí: *„Ve státech (...) se stále větší měrou využívalo práce otroků, kteří byli nakonec hlavními tvůrci bohatství společnosti. Byly to otrokářské státy. Proto celé toto období nazýváme obdobím otrokářské společnosti“* (Michovský, 1966, s. 79). Z ukázek vyplývá, že užívané označení celého období autoři již nevysvětlují skrze vykořisťování a utlačování otroků, ale pouze prostřednictvím jejich práce.

Výrazně se proměnil i obsahový ráz učebnic, kdy došlo k značnému úbytku učiva zabývajícího se těžkým životem otroků. Výkladový text je v učebnicích šedesátých let více rovnoměrně uspořádaný, není již přehlcen sociálními nerovnostmi a životem otroků. Autoři otroky sice stále rozebírají, ale již obsáhle nepopisují jejich utrpení, tak jak se objevovalo v předchozím období. V obou učebnicích sice autoři opět uvádějí informace o těžké práci otroků v dolech, ale celý výklad je o poznání stručnější. Úbytek zpozorujeme i v řazení učiva do kapitol. Dřívější texty po řecko-perských válkách zařazovaly kapitolu obsahující rozsáhlé pojednání o otrocích v Řecku. Naproti tomu nové učebnice na tyto války navazují učivem o rozvoji Athén za doby Perikleia, stejně jako ty v současné době.

Kapitola věnovaná otrokům se v obou dílech nachází v rámci dějin Říma po válkách s Kartágem. V této kapitole se již Michovský snaží na žáky emočně zapůsobit, protože zde explicitně líčí a hodnotí bídu a utrpení otroků. Avšak i přesto je z pokynů pro vyučující nacházejících se v metodické příručce k této učebnici, jež se vztahuje k řečené kapitole, zřejmá proměna pojetí celé problematiky. Příručka uvádí: „*Úkolem článku je podtrhnout velký podíl otrocké práce na hospodářství římské říše, především v Itálii, a ukázat, jak se využívalo jejich práce skutečně ve všech oborech lidské činnosti*“ (Michovský, 1967, s. 98). Což dokládá odklon od dřívějšího protěžovaného sociálního útlatu otroků.

U předchozích učebnic jsem dále poukazovala na rozbor různých povstání. I v tomto směru došlo k poklesu informací, autoři se ve svých dílech blíže zaměřují pouze na povstání Spartaka, které více rozebírám v rámci pojednání o osobnosti tohoto gladiátora. V textu ale již nenajdeme popis povstání na Sicílii, který se objevoval v dřívější sérii učebnic. Stejně jako ve výkladu nenalezneme odkazy na „třídní boje“ za peloponnéské války.

Učebnicím z padesátých let jsem také vytýkala zkreslené informace o rozdělení společnosti do dvou nepřátelských tříd. U nových učebnic došlo opět k značnému posunu, jelikož autoři rozebírají život i dalších společenských vrstev, poukazují na život a práci svobodných zemědělců, řemeslníků či velkostatkářů. V učebnicích dokonce najdeme informace o nízkém postavení žen, čímž se odlišují od zpracování v padesátých letech a naopak se přibližují k dnešnímu výkladu. Výhradu bych naopak měla k opomenutí problematiky tzv. propuštěnců, kterým se ve výkladu ani jedné učebnice autoři nevěnují.

I přes uvedené proměny obsahu si musíme uvědomit, že se stále jedná o učebnice vytvořené pod kontrolou totalitní ideologie, takže je problematika otroků a povstání stále považována za důležitou. Tento fakt dokládá například metodická příručka k učebnici Naumana – Pravdové, ve které je u kapitoly *Život otroků v Římě a Spartakovo povstání* uvedeno, že „je těžištěm tematického celku o dějinách Říma“ (Pravdová, 1962, s. 31).

Z hlediska konceptu zpracování a řazení učiva se na některých místech jednotlivé učebnice rozcházejí. Obě učebnice dodržují, stejně jako všechny doposud zkoumané, tematické uspořádání učiva do oddílů (Řecko, Řím). Rozdílné je opět zařazení výkladu o kultuře. Kniha Naumana – Pravdové se shoduje s pojetím současných autorů z nakladatelství SPN a Nová škola, takže v závěru každého oddílu vkládá kapitolu věnovanou kultuře a vědě. Michovský sice kulturu Říma také shrnuje v samostatné kapitole, avšak do výkladu ji zařazuje před poslední kapitolu zabývající se zánikem říše. U kultury Řecka využívá chronologického řazení, stejně jako v padesátých letech Nauman a ve čtyřicátých Sochor a Klik, a přikládá tuto kapitolu k období Perikleia. U této učebnice navíc není kultura probírána izolovaně, protože výkladový text je provázen řadou obrázků, které ve svých doplňkových materiálech obsahují informace týkající se právě kultury, umění, vědy či každodenního života.

Michovský se ve výkladovém nebo doplňkovém textu pod obrázky v rámci dějin Řecka v podstatě věnuje všem nejvýraznějším oblastem kultury. Oproti předchozímu období zde najdeme více informací o výtvarném umění (sochařství i malířství včetně ukázek řeckých váz), opět podrobně popisuje řecké divadlo, Parthenón či olympijské hry. Co zde však postrádám, stejně jako v některých předchozích učebních textech (Jiráček – Reitler, Pravdová), je rozbor včetně ukázek antických sloupů. Sice Michovský v rámci výkladu o Parthenónu podobu řeckých sloupů uvádí, ale nikde nejsou rozebrány rozdíly mezi jednotlivými typy, které bych v této učebnici, i vzhledem k množství obrázků, očekávala.

V rámci doplňkových textů se mimo jiné zaměřuje i na některé výrazné osobnosti z oblasti vědy a literatury – mezi tyto osobnosti například patří Hérodotos, Thúkýdídés, Sofoklés či Aristotelés. První dva zmínění jsou prezentováni stejně jako v dřívějších i dnešních letech. Změna v pojetí nastala u Aristotela, jenž je v této učebnici oprostěn od

informací týkajících se jeho vztahu k otrokářství, které byly v předchozí knize Dědinově, naopak je u něj vyzdvížen jeho význam a přínos pro současnost.

Nově tento autor do svého výkladu zařazuje bohaté informace o vzdělávání chlapců v Athénách a v jiných demokratických městských státech v Řecku. Dále v doplňkových textech jako jediný poukazuje na změny v námětech komedií a sochařství za makedonské nadvlády. Například zdůrazňuje, že se v tomto období sochaři „*při volbě námětů nevyhýbali ani věcem nehezkým a událostem smutným*“ (Michovský, 1966, s. 138), své tvrzení opět doložil názornou ukázkou sochy staré pastýřky. Sice v textu neuvádí pojem „helénistická kultura“, ale i přesto oceňuji, že se na toto období více zaměřuje.

Nauman s Pravdovou ve své učebnici poskytují oproti Michovskému daleko stručnější výklad, nicméně i přesto v něm nalezneme nejpodstatnější informace ke všem oblastem vědy a kultury. Výtku bych měla pouze k řeckému dramatu, neboť ho pojmají spíše z hlediska písemnictví, takže se zaměřují na náměty her, ale již tu nezmiňují specifika a podobu samotného divadla. Dále tu opět postrádám bližší informace k jednotlivým typům sloupů.

Na učebních textech tohoto období oceňuji, že ani v jednom již nenajdeme dřívější ideologicky podbarvené stanovisko zaměřené na vyzdvihování otroků, kterým byla připisována zásluha na rozvoji vysoké řecké kultury. Obě učebnice naopak kulturu pojmají z hlediska významu pro současnost, což považuji za správné a zároveň důležité. Autoři ve svých textech odkazují na poznatky z oblasti vědy, na architekturu, drama či výtvarné umění, které jsou dodnes zdrojem inspirací.

Kulturu Říma pojmají autoři stejným způsobem, ve svém výkladu se výrazně zaměřují na její význam a přínos pro současnost. Navíc, na rozdíl od předchozích učebnic, považují římské období za stejně důležité jako řecké, takže mu ve výkladu věnují dostatek prostoru, čímž se přibližují k dnešním učebnicím. U Naumana – Pravdové najdeme stejně jako u Řecka zpracovaná všechna odvětví kultury, ve kterých vždy zdůrazňují změny či odlišnosti od Řeků. Autoři se tímto pojetím snaží žákům ukázat, že jsou tyto dvě kultury historicky stejně důležité, oprostují se od novohumanistického pojetí Řecka jako originálu a Říma jako plagiátu. V informacích o architektuře poukazují na nově využívanou klenbu a oblouk. U sochařství sice uvádějí, že Římané napodobovali Řeky a nepřekonali jejich dokonalé zachycení lidského těla, správně však zdůrazňují veristický portrét: „*jejich*

přínosem však bylo, že již vystihovali v rysech obličeje povahové vlastnosti zpodoběného člověka“ (Nauman – Pravdová, 1962, s. 99). V malířství naopak zdůrazňují, že hojně využívali fresek a tvořili mozaiky. Dále například vyzdvihují řečnictví, které za Římanů dosáhlo dokonalosti, či latinský jazyk, protože byl dorozumívacím jazykem různých národů, byla do něj přeložena mnohá literární díla, zůstal jazykem vzdělců i přes celý středověk a dodnes z něho pocházejí některé odborné názvy.

Přesto za nedostatečné považuji zmínění pouze jedné jediné osobnosti v celém výkladu o římské kultuře – je jím dějepisec Tacitus. Myslím si, že by v textu měl být minimálně u řečnictví jmenován Cicero a u písemnictví alespoň jeden ze slavných básníků (Ovidius nebo Vergilius).

Lepší a obsáhlejší výklad o kultuře Říma nabízí Michovský, vedle informací o sochařství, malířství, latině, řečnictví či architektuře, jež se svým obsahem shodují s první zmíněnou učebnicí, se žáci navíc dozvědí o římském školství a vzdělání. Dále tento autor lépe zpracoval písemnictví, protože žákům uvádí konkrétní autory včetně námětů a rozboru Vergiliova národního eposu, Aeneidy. I přesto, že o Vergiliově Michovský v textu uvádí více informací, za nejnadanějšího římského básníka označuje Ovidia, stejně jako Sochor v letech čtyřicátých. Naopak se tím liší od textů padesátých let, kde byl tento básník opomíjen. Jako jednu z možných příčin, proč je Vergiliově v totalitních učebnicích věnována větší pozornost, spatřuji v tom, že jeho tvorba byla tehdejší ideologii tematicky bližší a navíc byla pro malé žáky lépe uchopitelná. Dále ve svém výkladu Michovský uvádí i Cicerona, kterého mimo jiné prezentuje i skrze názornou ukázkou jeho busty. V doplňkovém textu pak uvádí zajímavosti k jeho životu po nástupu Octaviana, kdy byl na schůzce triumvirů Cicero zapsán na seznam nepřátel státu. Konkrétnější obraz autor poskytuje i v rámci architektury, poněvadž text doplnil o řadu obrázků s doplňkovými texty, žáci tedy měli možnost se blíže seznámit například s podobou římského vodovodu a silnic, šatnou lázní, římskou bazilikou či vítězným sloupem a obloukem.

Kromě kultury se u římských dějin Michovský věnuje dějinám každodennosti. Stejně jako v předešlých letech popisuje podobu domu římského boháče. Výklad je však oproti těm předchozím opět obsáhlejší, jelikož se autor zaměřuje jak na půdorys domu, tak i na zahradu či vilu velkostatkáře na venkově. Vše je navíc doplněno o názorné ukázky,

poněvadž se informace nacházejí v doplňkových textech pod nimi. Dále jsou dějiny každodennosti prezentovány skrze popis římského mužského oděvu a účesu římských žen.

Dalším tématem, jehož zařazení do učiva jsem v předchozím období sledovala, bylo křesťanství. Obě učebnice tuto problematiku rozebírají v rámci kapitoly zabývající se zánikem římské říše, dále se shodují i ve stručnosti celého výkladu. Pouze informativně žáky seznamují s tím, že vzniklo nové náboženství, které nejprve vzešlo z nejnižších vrstev, protože slibovalo posmrtnou blaženost. Dále se žáci dozvědí, že křesťanství postupně proniklo do dalších vrstev a zásluhou Konstantina se stalo státním náboženstvím. Žáci v učebnicích nezískají žádné bližší informace k životu Ježíše a jeho učení ani k vzniku a struktuře církve, což je jedna z odlišností od některých dnešních textů, které tyto informace poskytují. V padesátých letech jsem navíc poukazovala na tehdejší zdůrazňování nedostatků křesťanské víry, jež omezovala chudé v boji proti vládnoucí vrstvě, protože nabádala k mravnosti a poslušnosti. Tato ideologicky zdůvodnitelná informace se v letech šedesátých ve zjednodušené formě objevuje pouze u Michovského. Jak již bylo řečeno, víra v křesťanského boha nebyla slučitelná s politikou KSČ.

Nyní se zaměřím na jazykovou stránku textu. Autoři učebnic šedesátých let i nadále využívají různá hodnotící adjektiva a adverbia, kterými text přibližují mladým čtenářům. Nicméně jsou použita v menší míře, než tomu bylo doposud, což je mimo jiné způsobeno i již zmiňovaným zestručněním celého výkladu, ale i tehdejší politickou a společenskou situací. Stále však barvitě popisují významné bitvy, kde vedle přídavných jmen a příslovčí využívají i citově zabarvená slovesa. Ze stylu je patrné, že autoři chtějí svým zpracováním na žáky zapůsobit a volenými jazykovými prostředky podbarvit obsah celého textu. Pro představu uvádím konkrétní úryvek z učebnice: „*Peršané, překvapení neočekávaným odporem, zmateně ustupovali. Athéňané hnali nepřítelé až k moři a Peršanům se jen stěží podařilo nasednout na lodi a odplout*“ (Nauman – Pravdová, 1962, s. 61).

V předchozích obdobích mne dále zajímalo ztvárnění některých významných osobností. Už dle výše uvedených informací je zřejmé, že se osobnostem více věnuje učebnice Michovského. Doposud jsem se z řeckých dějin věnovala Sókratovi a Perikleovi. Již výše jsem uvedla, že Sókrata ani jedna ze zkoumaných učebnic nezmiňuje, u Naumana – Pravdové se nesetkáme dokonce s žádným z řeckých filosofů, u Michovského pak pouze s Aristotelem, jenž je často považován za nejvýznamnějšího filosofa starověku. Jeho

význam mimo jiné spočívá v tom, že položil základy mnohým vědám a zanechal po sobě spoustu děl, podle kterých se učilo na univerzitách i ve středověku.

Co se týče Perikleia, ten je naopak v obou učebnicích nejen jmenován, ale i obsáhle zpracován. Ve výkladu se sice již neobjevuje explicitní hodnocení jeho osobnosti, nicméně jeho jméno je opět spojeno s pozitivními činy, s výstavbou a zvelebením Athén a dotvořením demokracie, tedy tak, jak tomu bylo dříve či jak tomu je i dnes. Na druhé straně autoři poukazují na to, že rozkvět Athén byl z části zapříčiněn prací otroků, což je informace, kterou v dnešních učebnicích nenajdeme, protože souvisí s tehdejším byť umírněným ideologickým pojetím. *„Athény vděčily za svůj rozkvět nejen vykořisťování práce otroků, přispěli k němu i členové námořního spolku, protože Athéňané dokonce využívali peněz ze společné pokladny ve svůj prospěch“* (Michovský, 1966, s. 119).

Z římských osobností jsem se zaměřila opět na osobnost Caesara, Augusta, Nerona a nově od předešlého období i na Spartaka. Caesar je lépe charakterizován u Michovského, který se jeho osobností zabývá jak ve výkladovém, tak i v doplňkovém textu. Popisuje ho jako muže ctižádostivého, ale zároveň výborného vojevůdce, který obsazoval a podroboval sousední kmeny, skvělého politika, jenž dobře věděl, jakými činy zapůsobit na římský lid, a působivého řečníka. V textu se autor nezaměřuje pouze na vojenská tažení, jako jeho předchůdci v padesátých letech, ale i na období před jeho zvolením konzulem, kde je nepřímou charakterizována jeho již zmiňovaná ctižádost skrze činy, jež před svým zvolením vykonal. Celkově je v textu prezentován pozitivněji než v padesátých letech a je zdůrazňována jeho obliba u římského lidu. Ve výkladu však postrádám bližší informace k období, kdy byl diktátorem. V podstatě shodně ho charakterizují a prezentují i autoři druhé učebnice, kteří navíc zdůrazňují jeho strategii k získání obliby i v době diktatury. *„Snažil se udržovat si stále oblibu nejenom ve vojsku, ale také mezi římským lidem. Proto rozdával různé dary, pořádal slavnosti a přiděloval bezzemkům půdu v provinciích“* (Nauman – Pravdová, 1962, s. 90).

Augustus je přímo charakterizován pouze v textu u Michovského, ve kterém je hodnocen jako obratný politik. Zároveň tento autor nově nabízí jeho srovnání s Caesarem, podle něhož nedosahoval Caesarových kvalit, což opět dokládá, že byl jeho předchůdce více ceněný. V textu je uvedeno toto: *„Augustus nebyl tak nadaný jako všestranný Caesar. Nevynikal jako vojevůdce a nebyl příliš statečný“* (Michovský, 1966, s. 176). Obě učebnice

následně rozebírají období Augustovy vlády. Zdůrazňují zvelebení Říma, boje s Germány na hranicích říše, pozvednutí římských provincií či jeho taktické rozdávání potravin (obilí, maso, olej) chudým. Oba výklady ho prostřednictvím nastíněných činů v podstatě prezentují jako schopného člověka, který se snažil o získání obliby a zajištění klidu ve společnosti, čímž chtěl upevnit svou vlastní moc.

Nerona naopak ani jedna učebnice nerozebírá, po smrti Augusta je dalším jmenovaným až císař Traianus. Žádná informace se neobjevuje ani v rámci výkladu o křesťanství, ve kterém bylo v učebnicích ze čtyřicátých let pronásledování spojeno právě se jménem Nerona a tehdejším požárem Říma.

Poslední osobností, kterou se budu více zabývat, je Spartacus. Tento gladiátor byl v období padesátých let vyzdvihován a prezentován jako hrdina bojující proti vykořisťovatelům. V šedesátých letech se v obou učebnicích také objevuje, tentokrát však již bez nápadného hodnocení. Dokonce se ani v jednom výkladu autoři nevěnují jeho přímé charakteristice. Pouze Michovský u závěrečného boje, ve kterém Spartacus padl, zdůrazňuje, že byl statečný. Výklad o jeho osobnosti je opět propojen s celým povstáním. Autoři, v porovnání s texty předchozího období, k popisu průběhu této události nevyužívají barvitě líčení, ale snaží se vše zachytit jasně a výstižně. Celková interpretace tohoto povstání pak působí více nezaujatým a neutrálním dojmem, čímž se přibližuje dnešní koncepci. Dokonce se proměnil i pohled na příčinu celého povstání, ve výkladu u Naumana – Pravdové je zdůrazněno, že „*cílem povstání vzbouřených otroků bylo vrátit se do svých rodných zemí a žít tam opět jako svobodní lidé*“ (Nauman – Pravdová, 1962, s. 86). Tato teze je však v rozporu se závěrečným shrnutím, které se svým obsahem opět přiklání k ideologickému výkladu celého povstání, jenž hovoří o boji proti otroctví. V závěru je uvedeno: „*Vzpouřa otroků, vedená Spartakem, i když nemohla ještě odstranit ani zmírnit otroctví, přece jen dočasně velmi silně otrásla mocí Říma*“ (Nauman – Pravdová, 1962, s. 87). Na prvním úryvku je však patrné postupné zmírnění tendenčnosti textu, neboť do výkladu již proniká skutečná příčina povstání bez ideologického přibarvení.

V dřívějších letech, zvláště ve čtyřicátých, jsem na učebnicích velice oceňovala zapojení starých řeckých bájí do výkladového textu. Se zestručněním učebnic v letech šedesátých došlo bohužel i k úbytku tohoto mnou ceněného prvku. Z bájných příběhů se

autoři obou učebnic detailněji zabývají pouze Íliadou a Odysseiou. Obsah žádné jiné báje v učebnicích nenajdeme, čímž se zásadně liší od většiny doposud zkoumaných. Nicméně ani dnešní učebnice již neobsahují tolik řeckých bájí, jeden z důvodů představuje fakt, že žáci mají možnost čerpat jejich obsahy z jiných dostupných zdrojů. Učitelé a žáci v šedesátých letech mohli naopak v hodinách pracovat s publikací od Eduarda Petišky – *Staré řecké báje a pověsti*, která měla své první vydání již v roce 1958. Toto dílo zmiňuji hlavně proto, že ho využívají učitelé dějepisu i literatury dodnes. Učitelé tohoto období tedy měli možnost absenci bájí v učebnicích nahradit jinými zdroji.

Dále autoři v rámci této kapitoly charakterizují i řecké bohy. Jejich popis zevnějšku a vlastností je shodný s dnešním pojetím, zdůrazňují tedy jejich krásu, sílu a nesmrtelnost, avšak poukazují i na lstivost a ješitnost. Nicméně se již v textech nesetkáme s negativně orientovaným výkladem o podobenství bohů a aristokracie, jenž se objevoval v padesátých letech u Dědiny a Pravdové.

Další část mé obsahové analýzy je opět věnovaná významným událostem – řecko-perským válkám, válce peloponnéské a válkám punským. První jmenovaná událost byla doposud ve výkladu zkoumaných učebnic výrazně explicitně hodnocena, čímž se odlišovala od současného neutrálního pojetí. Autoři v šedesátých letech zachovávají původní přístup a opět ve svých textech prezentují Řeky jako hrdiny, kteří vedli statečný boj za svobodu, naopak Peršané jsou označováni za zbabělce. U Naumana – Pravdové se v závěrečném shrnutí objevuje hodnocení totožné s padesátými léty, podle kterého Řekové „vedli spravedlivou válku na obranu své země proti nepříteli, jehož vojsko bylo daleko početnějším, ale hůře vyzbrojené“ (Nauman – Pravdová, 1962, s. 62).

Z hlediska obsahu autoři opět detailně popisují nejvýznamnější bitvy, neopomíjejí v úvodu informovat o povstání maloasijských Řeků, což jsem vytýkala autorům ve čtyřicátých letech. Jediné, co zde opět postrádám, jsou důsledky plynoucí ze sepsaného míru v roce 449 př. n. l., které jsem doposud našla pouze u Pravdové v předchozím období. I přesto, že se autorka spolupodílela na další učebnici, tak ve své nové práci tyto údaje neuvádí. Přínosnou novinkou obsaženou v obou dílech jsou nákresy znázorňující průběh rozebíraných bitev, které vhodně doplňují výklad této problematiky.

Výklad věnovaný peloponnéské válce se v jednotlivých učebnicích výrazně liší. Nauman s Pravdovou ve svém textu průběh této války vůbec nerozebírají, celou ji shrnují

jen do několika vět, ve kterých pouze uvádějí, že se „*Athény zneprátelily se spolkem vedeným Spartou. Vypukla válka, která se vlekla po dlouhá léta se střídavým štěstím. Válka oslabila Athény i Spartu a vedla k rozpadnutí námořního spolku*“ (Nauman – Pravdová, 1962, s. 66). Toto zpracování se odlišuje nejen od předchozích textů z padesátých let, ve kterých autoři celou problematiku podrobně rozebírali, ale i od Michovského. Ten sice zmiňovanou válku také nerozebírá do detailů jako jeho předchůdci, přesto žákům předkládá ucelený obraz o příčinách a průběhu celé války. Výhradu bych měla k chybějícím mírovým podmínkám pro Athény, které jsou dokonce důležitější než popis samotného průběhu, protože z nich plynou důsledky války pro tento významný řecký městský stát.

V padesátých letech jsem dále uváděla, že Dědina do výkladu o peloponnéské válce vkládá i informace o třídních bojích. Michovský sice již o třídních bojích nehovoří, přesto u něj najdeme zmínku o otrocích, kteří během války využili oslabení Athén a uprchli z Attiky. Tuto informaci uvádí mimo jiné proto, že důsledkem bylo ukončení práce v dolech na stříbro, jež byly důležitým zdrojem příjmů. V dnešních učenicích autoři při rozboru peloponnéské války žádné informace týkající se otroků neuvádějí.

Poslední sledovanou událostí jsou punské války, jež jsou v obou učebnicích zpracovány kvalitně. Autoři tohoto období ve svých textech zachycují všechny podstatné informace, které jsou pro žáky základní školy dostačující a zároveň je nezahltí. Celé zpracování se svým obsahem podobá dnešním učebnicím. V textech jsou zmíněny všechny tři války včetně příčin a popisu jejich průběhu. Bitva u Kann je navíc opět doplněna o nákres. Autoři neopomněli ani po první, ani po druhé válce zmínit mírové podmínky pro Kartágince, což jsou informace, které jsem postrádala ve čtyřicátých letech u Jiráka – Reitlera. Zároveň se ve výkladu neobjevuje negativně hodnotící stanovisko, které jsem zdůrazňovala u učebnic předchozího období. Zajímavostí jistě je i fakt, že tyto války nejsou pojmenovány jako punské, tak jako tomu je dnes a jak tomu bylo i dříve. Kapitola zabývající se touto problematikou je nazvána jako „*Zápas Říma o vládu nad Středozezemním mořem*“, samotný konflikt je potom jednoduše označen jako „*války mezi Římem a Kartágem*“.

Rozbor obsahové podoby učebnic vždy zakončuji nedostatky nacházejícími se ve výkladovém textu. Učebnicím předchozích let jsem vytýkala příliš stručný výklad

o makedonské nadvládě, zvláště pak o samotném Alexandru Velikém. Autoři obou děl sepsaných v šedesátých letech se této problematice věnují daleko více, čímž se jejich zpracování výrazně odlišuje od minulých let. Dokonce i stručnější učebnice Naumana – Pravdové obsahuje vše důležité o průběhu tažení Alexandra Makedonského, jedinou výhradu bych měla k tomu, že v textu nejmenují ani časově nevymezují bitvu u Chairóneie, která je významná a žáci by ji měli znát; už taky proto, že datum 338 př. n. l. bývá označováno za počátek období helénismu. Celkově se však tyto učebnice obsahově přibližují dnešním výkladovým textům a poskytnuté informace považuji za dostačující.

V římských dějinách u Naumana – Pravdové postrádám jakékoli bližší informace týkající se Etrusků, bratrů Gracchů a jejich reforem, souboji populárů a optimátů či Sullově diktatuře, které naopak například v současné učebnici Válkové z nakladatelství SPN najdeme. Dílo Michovského je na tom s některými tématy lépe, například žákům předkládá poměrně zdařilý výklad o Etruscích v rámci doplňkového textu či ve výkladovém textu zmiňuje bratry Gracchy.

Nedostatkem pro mne nadále zůstává neuspokojivé zpracování období po smrti císaře Augusta. Nauman a Pravdová v rámci tohoto úseku dějin pouze stručně charakterizovali vládu Traiana, Marka Aurelia a Konstantina, žádného dalšího panovníka v textu nejmenují. Ani Michovský nikoho dalšího ve výkladu neuvádí, přesto zmíněné císaře rozebírá o něco obsáhleji – například se u Marka Aurelia objevuje informace o vzniku významných měst na místech některých římských pevností nebo u výstavby Kónstantínopolis zdůrazňuje i její stavební zvelebení.

Naopak za dobře zpracované považuji téma olympijských her v učebnici Naumana – Pravdové. Toto téma sice doposud zpracovávali a rozebírali všichni autoři, avšak na této učebnici oceňuji, že i přes celkové zestručnění výkladového textu je těmto hrám věnována samostatná kapitola. Žáci zde například získají poznatky o průběhu celých her a konaných disciplínách či o závěrečném ceremoniálu spojeném s vyhlášením vítězů. V závěru kapitoly navíc autoři propojují učivo se současností, seznamují žáky s obnovením her a jejich významem. U Michovského mě naopak zaujaly názorné ukázky spjaté s doplňkovými texty zabývajícími se římskou armádou. Žáci se v nich dozvěděli spoustu různých zajímavostí o římské jízdě a pěchotě, válečných lodích, zbraních či vojenském

táboře. Doposud žádná učebnice žákům nenabízela takové množství informací vztahujících se k této problematice, jež určitě zaujala nejen chlapce.

V závěru celé kapitoly provedu opět krátké shrnutí nabytých poznatků. Výraznou proměnou učebnic vzniklých v šedesátých letech je úbytek tendenčního textu. Autoři své texty oprostili od marxistických pojmů a rozsáhlých pasáží věnovaných utrpení otroků. Sice je v tomto období stále problematika otroctví považována za důležitou, nicméně ve výkladovém textu došlo k vyrovnání množství informací s ostatním učivem.

Dalším pozitivním posunem je zaměření na významné antické osobnosti, zvláště z oblasti kultury a vědy, které byly v předchozích učebnicích značně opomíjeny. Celkově musím konstatovat, že je kultura v učebnicích obsáhle zpracována. Ve svých výkladech autoři dbali na význam a přínos antické kultury pro současnost, čímž se přiblížili dnešnímu pojetí. Zároveň se snažili ve svých dílech pozvednout římskou kulturu na řeckou úroveň.

Zpracování a pojetí obou učebnic považuji za dostatečné a uspokojivé. Výtku bych měla pouze k příliš stručnému výkladu o křesťanství, což je způsobeno tehdejší ideologií, a strohé informací o peloponéské válce v učebnici Naumana – Pravdové. Obsahově i didakticky pak považuji za lépe zpracovanou učebnici Michovského, jelikož poskytuje spoustu názorných materiálů doplněných texty pro lepší pochopení obsahu obrázků, nabízí kvalitně zpracované časové přímky a obsáhlejší informace o významných osobnostech, událostech či kultuře.

5.4. Učebnice pro základní školy 1978–1989

Základní vzdělání prošlo v tomto období další výraznou změnou, jež vyplynula z nového školského zákona z roku 1978, podle kterého se povinná školní docházka prodloužila na deset let. *„Základní škola byla koncipována jako osmiletá se čtyřletým prvním (1. – 4. ročník) a čtyřletým druhým stupněm (5. – 8. ročník), na níž navazovalo povinné dvouleté vzdělání na některém ze tří proudů škol středních“* (Julínek, 2004, s. 38). Proběhlá změna opět způsobila proměnu všech základních dokumentů a učebnic.

„Vzhledem k částečnému zvětšení prostoru k uplatnění dějepisné výuky pro celou populaci ze čtyř na pět let (tj. 5. – 8. ročník ZŠ + 1. ročník SŠ) se v této době začalo

uvažovat o možnosti přechodu od tradičního, cyklického, případně spirálovitého osnování na osnování lineární“ (Julínek, 2004, s. 38). Tento návrh však nakonec nezískal dostatečné množství příznivců, a tudíž nebyl zrealizován. Cyklické osnování tedy na tehdejších školách zůstalo a dokonce je využíváno dodnes. Jeho princip spočívá v tom, že se žáci na základní škole postupně seznámí s vývojem od pravěku po současnost a po nástupu na střední školu probírají stejné učivo pouze v rozšířené podobě.

„Nové dějepisné učebnice pro 5. ročník zpracoval autorský kolektiv M. Skladaný – T. Jílek – M. Zatkalíková“¹⁹ (Julínek, 2004, s. 39). Stejný kolektiv autorů vydal v roce 1988 první přepracované vydání původní učebnice *Dějepis pro 5. ročník základní školy*.²⁰ Obě zmíněná díla jsem zařadila do svého zkoumání, abych zaznamenala jejich proměnu. Vedle těchto dvou učebnic bylo „v závěru tohoto období přikročeno k experimentálnímu ověřování nové zpracované dokumentace, zejména s ohledem na didaktickou účinnost netradičně pojatých učebnic. Experimentální text pro 5. ročník zpracoval V. Michovský“²¹ (Julínek, 2004, s. 39), autor, jenž vytvořil svou učebnici již v předchozím sledovaném období. Experimentální „učebnice se vyznačovaly moderním didaktickým a metodickým zpracováním“ (Parkan, 2014, s. 23) „a výuka podle těchto, poměrně bohatě vybavených učebnic, probíhala na vybraných školách“ (Julínek, 2004, s. 39). Učebnice je rozdělena na dva samostatné díly, první se věnuje pravěku a staroorientální společnosti (státy v Mezopotámii, Egypt, Indie, Čína). Druhý díl se hlavně zaměřuje na starověké Řecko a Řím, díky čemuž se tedy tento díl stal předmětem mého zkoumání.

5.4.1. Didaktická podoba učebnic

Autoři nových učebnic navázali na své předchůdce a při svém zpracování opět využili velké množství názorných materiálů a zároveň se snažili vytvořit stručné výkladové

¹⁹ SKLADANÝ, Marián, JÍLEK, Tomáš, ZATKALÍKOVÁ, Marta. *Dějepis pro 5. ročník základní školy*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1980.

²⁰ SKLADANÝ, Marián, JÍLEK, Tomáš, ORSÁGOVÁ, Marta. *Dějepis pro 5. ročník základní školy*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1988.

²¹ MICHOVSKÝ, Václav. *Dějepis 5: Experimentální učebnice pro 5. ročník základní školy, II/díl*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1988.

texty, aby výsledná díla splňovala zásadu přiměřenosti odpovídající věku žáků. Nicméně i přes snahy autorů vytvořit stručný text se domnívám, že jsou uváděné informace na některých místech vzhledem k věku žáků příliš rozsáhlé, neboť si musíme uvědomit, že je učebnice určená pro deseti až jedenáctileté děti. Nejméně členěný text se nachází v nejstarší učebnici tohoto období vytvořené autorským kolektivem kolem Mariána Skladaného z roku 1980.

Na první pohled se od doposud zkoumaných děl výrazně odlišuje experimentální učebnice Michovského, která má nejen rozdílný A4 formát, jenž je toliko využíván až v dnešní době, ale má i jinou strukturu a členitost, čímž se opět odklání od dřívějšího pojetí, zápis autor uspořádal do dvou sloupců na každé stránce. V této experimentální učebnici najdeme stručný výkladový text, který je však obohacen o texty doplňkové, což bylo charakteristické i pro autorovo předešlé dílo z šedesátých let.

Ani v těchto učebních textech autoři nezapomněli pro žáky zvýraznit důležité informace. Při zpracování se opět vrátili zpátky k dodnes používanému tučnému řezu písma, které jsem v předchozím období v učebnicích postrádala, ale jež převažovalo v čtyřicátých a padesátých letech. Všechny zvýrazněné informace jsou tudíž uvnitř textů dobře viditelné. Marginálie na okraji stránek najdeme v obou učebnicích Skladaného, naopak Michovský vzhledem k celkovému uspořádání textu využívá heslovité informace na okrajích jednotlivých odstavců, které nahrazují a zároveň plní funkci klasických marginálií.

Obě Skladaného učebnice obsahují doplňující informace pouze v textech pod některými obrázky, jiné doplňkové texty se v těchto dílech neobjevují. Naproti tomu Michovského doplňkové texty prokládají celý výklad. Převážně žáky blíže informují o užitě názorné ukázce nebo obsahují různé textové ukázky. Všechny uvedené rozšiřující informace jsou v rámci učebního textu dobře viditelné, jelikož je autor odlišil jinou barvou písma - modrou. Tematicky mají tyto texty velmi široké rozpětí od údajů o významných osobnostech, přes různé bitvy, kulturní památky až ke každodennímu životu. V podstatě se výběr v mnohém shoduje s autorovou předchozí učebnicí, a to nejen tematicky, ale i obsahově. Na konkrétní obsahy některých vybraných textů se zaměřením v rámci rozboru obsahové podoby učebnic v následující kapitole.

Úvody k jednotlivým tematickým celkům najdeme jak v novějším díle Skladaného (1988), tak u Michovského. Oba texty obsahují informace, které mají žáky namotivovat na následující učivo, neboť v nich autoři poukazují na význam těchto civilizací. Tento typ motivačních úvodů se v učebnicích do této doby nevyskytoval. Skladaný v úvodu starověkého Řecka na jedné straně vyzdvihuje Athény včetně jejich památek a působících umělců, na straně druhé však zdůrazňuje, že „*tato krása byla vykoupena nesmírnou bídou, krví a utrpením. Stovky a tisíce otroků, zajatců a vězňů musely do úmoru pracovat (...) Kdo padal vysílením, byl zbit bičem, kdo se protivil, mohl být ubíčován k smrti*“ (Skladaný, 1988, s. 93). Autoři tedy hned v úvodu poukazují na kruté zacházení s otroky, což jen dokazuje vliv tehdejší ideologie na texty vydané i v závěru totalitní éry. Michovský ve svých úvodech naopak poukazuje na proměny v Řecku a Římě na otrokářskou společnost, což také souvisí s tehdejší ideologií. Tyto informace navazují na úvodní kapitolu celé učebnice, která podává zprávy o vzniku otrokářské společnosti v oblasti Středozemního moře. Autor zde mimo jiné uvádí, proč se tato společnost takto nazývá, uvedené tvrzení se shoduje s tím z jeho předešlé učebnice z šedesátých let. „*Bohatství společnosti, které vytvářejí lidé svou prací, bylo z velké části dílem otroků. Proto se tyto státy označují jako státy otrokářské a celé období jako období otrokářské společnosti*“ (Michovský, 1988, s. 7).

Rozdílný úvod nabízí dřívější kniha Skladaného z roku 1980, který začíná oba tematické celky otázkami zaměřenými na práci s vyobrazenou mapou. Toto netradiční uvedení mě velice zaujalo, jelikož pobízí žáky k aktivnímu přemýšlení nad celou problematikou a učí je pracovat s mapou. Tematicky jsou otázky zaměřené na povrch, popřípadě podnebí. U Řecka navíc jedna otázka odkazuje na Krétu. Autoři otázky využívají na začátku každé kapitoly.

Na tyto úvody pak všichni autoři navazují obecnými informacemi o osídlení, přírodních podmínkách, hospodářství, čímž se v podstatě shodují se všemi doposud zkoumanými učebnicemi. Od většiny se však všechny tři odlišují, a to svou, sice pouze minimální, zmínkou o Krétě a Mykénách, jež se v textu objevuje ve spojitosti s řeckými kmeny a osídlováním. Mykény více rozebírá Michovský v textech pod názornými ukázkami, kde informuje o zdokonalování řemeslné výroby, kvalitním zpracovávání některých předmětů a mykénském paláci. Krétě se však v těchto textech pod obrázky nevěnuje. Naopak obě učebnice Skladaného se o Krétě velmi stručně zmiňují v rámci

kapitoly věnované Přednímu Východu, kde autoři informují o zdejším hospodářství a proslulém bohatství.

Cizí termíny jsou v obou dílech Skladaného vysvětlovány uvnitř textu, nejčastěji užívaným způsobem je vysvětlení, za kterým následuje cizí pojem v závorce, např. „*Herci zde předváděli veselohry (komedie) i vážné hry (tragédie) podle pověstí nebo skutečných událostí*“ (Skladaný, 1988, s. 126). Naopak Michovský pro objasnění termínů využívá vysvětlivky pod čarou. Starší učebnice Skladaného (1980) navíc v úplném závěru obsahuje slovníček pojmů, ve kterém jsou vysvětleny nejdůležitější pojmy ze všech kapitol. Jedná se o vůbec první samostatný slovníček pojmů použitý v učebnici sledovaného období, stejný typ slovníčku najdeme dnes v učebnici z nakladatelství Fraus. V rámci objasňování pojmů bych chtěla opět poukázat na pojem amfiteátr, u kterého jsem již dříve uváděla, že je často vysvětlován špatně. V osmdesátých letech se v obou učebních textech Skladaného opět setkáváme s nesprávným výkladem. Autoři ho ve svých dílech opětovně propojují s řeckým divadlem: „*Ze státních peněz se budovala divadla s polokruhovým hledištěm – amfiteátry*“ (Skladaný, 1980, s. 120). Nicméně zároveň autoři tento pojem správně zařazují ve spojení s Koloseem, avšak blíže ho už nevysvětlují. V textu pod obrázkem Kolosea pouze uvádí: „*Dodnes stojí v Římě zbytky amfiteátru, v němž se konaly gladiátorské zápasy*“ (Skladaný, 1980, s. 149).

Ani v těchto dílech autoři nezapomněli na výslovnost cizích jmen, která je ve všech učebnicích uváděna v závorce za daným slovem, což je dle mého názoru nejvhodnější způsob zpracování, který používali i všichni autoři předchozích zkoumaných učebnic. Nicméně většina jmen je v textech přepsána počestně, takže výslovnost není potřeba.

Prezentace názornou formou je v textech opět poměrně hojně zastoupena. Nejméně názorných materiálů najdeme v nejstarším díle tohoto období (Skladaný, 1980), nejvíce jich naopak nabízí Michovský. Zmíněná učebnice z počátku osmdesátých let k prezentaci využívá nejen klasické fotografie, ale i kreslené ilustrace. Tematicky se opět výrazně zaměřuje na lid při práci a na otroky, popřípadě ukázky lodí (válečné i nákladní) a římských vojáků a zbraní. Tyto tematicky zaměřené obrázky mají sice v učebnici převahu, nicméně zde najdeme i ukázky významných osobností (např. Alexandr Makedonský, Homéros, Hérodotos, Zeus, Héraklés, Caesar a Octavianus), avšak není jich zde tolik jako třeba v díle Michovského z předchozího období. Dále se tu nachází několik ukázek

předmětů, např. řecké vázy, mince či divadelní masky, a architektury, např. řecké divadlo, chrám, Koloseum, římský vodovod či vnitřek římského domu. Za nedostatečně zpracovaný materiál považuji pět kreslených miniatur zachycujících řeckou kulturu, které se v učebnici nacházejí bez jakýchkoli popisků. Zvláště nespokojená jsem potom s miniaturou Diskobola, poněvadž si myslím, že by tato socha měla mít komentář, vždyť se jedná o jedno z nejznámějších antických sochařských děl vůbec.

Novější dílo autorského kolektivu kolem Skladaného (1988) je na tom s názornými materiály lépe. Autoři se oprostili od mnohých obrázků zachycujících lidskou práci a naopak podpořili vložení těch, které zobrazují architektonické či sochařské památky vyobrazující mimo jiné i další významné osobnosti (např. Perikleas, Traianus, Konstantin). Fotografie zaměřené na stavební památky pak najdeme zvláště u dějin Říma (např. Pantheon, Konstantinův oblouk v Římě, římská ulice, most či forum). Z této proměny názorné formy prezentace je patrné ideologické uvolnění, ke kterému koncem osmdesátých let došlo.

Poslední dílo Michovského se tematicky shoduje se zmíněnými obrázky jeho současníků. Svůj text autor navíc doplnil o další materiály, které jsou často totožné s těmi z jeho předešlé učebnice. Z významných antických osobností oproti textům Skladaného navíc prezentuje Aristotele, Thukydida, Sofoklea a Eurípida, Marka Aurelia nebo Cicerona. Vedle osobností rozšiřuje ukázky i o antické stavební či umělecké památky, většinou shodné s těmi z jeho předešlého díla. Jako jediný pak v tomto období prezentuje antické sloupy, jež jsem v mnohých učebnicích postrádala. Celkově hodnotím obrazové materiály tohoto díla velice pozitivně zvláště proto, že autor využil velké množství ukázek s širokým tematickým rozpětím. Nacházejí se zde nicméně v rovnoměrném zastoupení, takže žákům předkládají širokospektrý ucelený obraz antiky. Netendenční ladění názorných materiálů navíc potvrzuje fakt, že totožné obrázky najdeme i v Michovského přepracované verzi učebnice, která vyšla již v době porevoluční (1991).

Dějepisné mapy a historické kartogramy se nacházejí ve všech třech textech, z toho obě díla Skladaného disponují naprosto totožnými materiály. Komplexnější obraz žákům poskytuje opět učebnice Michovského, v níž jsou zachyceny všechny stěžejní události obou sledovaných civilizací, naopak u Skladaného jsem zaznamenala jisté nedostatky. Všechny učebnice žákům předkládají mapy oblastí společně s jejich osídlením náležíci

oběma tematickým celkům. Dále ve všech dílech k řeckým dějinám najdeme mapy znázorňující řecko-perské války včetně nákresů bitvy u Marathónu a Thermopyl, peloponnéskou válku, tažení Alexandra Makedonského či historický kartogram zachycující egyptskou Alexandrii. Avšak u dějin Říma se objevuje výrazně odlišná kartografická nabídka, neboť Skladaného texty se zaměřily pouze na Spartakovo povstání a ukázkou říše za Augusta a Traiana. Toto minimální zastoupení však považuji za nedostatečné, zvláště s ohledem na množství map doplňujících výklad řeckých dějin bych očekávala podobné zastoupení i u dějin Říma. Osobně zde postrádám minimálně mapu zobrazující války s Kartágem či mapu zpodobňující rozdělení nebo zánik říše. Naopak Michovský všechny zmíněné mapy do svého zpracování zahrnul a navíc římské dějiny doplnil o ukázkou zachycující tažení Caesara do Galie.

Posledním sledovaným prvkem z názorné prezentace učiva jsou časové přímky, jež se v učebnicích poprvé vyskytly v předchozím období. Grafické časové přímky najdeme také v tomto období, a to ve všech sledovaných textech. V nejstarší učebnici Skladaného (1980) se vyskytuje vždy pouze jedna příмка v závěru každého tematického celku. Zachycené přímky slouží pouze k přibližné časové orientaci pro utřídění získaných vědomostí, poněvadž tu jsou události zachyceny bez přesného časového určení. Propracovanější podobu a přesněji zanesené informace žákům poskytuje Skladaného novější text (1988). Zde se již žáci setkají i s konkrétními roky významných bitev (např. Marathón, Thermopyly, Salamína, Plataje) a konkrétních událostí (např. založení námořního spolku, zavraždění Caesara, rozdělení římské říše). Největším množstvím grafických časových přímek však disponuje zase Michovský, který jimi průběžně doplňuje probírané učivo a postupně je rozšiřuje o nově získané informace. Z hlediska obsahu se autoři v zachycených údajích v podstatě shodují. Dle mého názoru jsou přímky dobře zpracované a obsahují všechny podstatné informace, které by si měli žáci základní školy zapamatovat. Pro bližší představu uvedu několik příkladů z Michovského časových přímek: dějiny Řecka – vznik peloponnéského i námořního spolku, perské výpravy, Periklés v čele athénské státy, peloponnéská válka, Alexandrovy výboje; dějiny Říma – založení Říma, vznik republiky, punské války, Spartakovo povstání, vláda Augusta, Traiana, Marka Aurelia i Konstantina, rozdělení a zánik říše.

Aparát řídící osvojování učiva je v učebnicích tohoto období velmi kvalitně zpracován. Autoři nejenže zapojují otázky a úkoly v závěru každé kapitoly stejně jako

většina jejich předchůdců, ale navíc dalšími otázkami doplňují výkladový text. Již výše jsem zmiňovala otázky objevující se ve starší učebnici Skladaného (1980), jež jsou zařazeny v úvodu každé kapitoly a jejichž cílem je pobídnout čtenáře k aktivitě a přemýšlení nad právě probíraným učivem. Michovský naopak prokládá celý výkladový text velkým množstvím otázek a úkolů zaměřených na práci s obrázky a ukázkovými texty v učebnici, nebo na informace z výkladu. Všechny otázky a úkoly jsou od okolního zápisu odděleny barevnou linkou (růžovou, modrou) a jiným řezem písma (kurzívou, tučným). I přesto se domnívám, že takto umístěnými otázkami autor narušuje výkladový text a některým žákům může touto netradiční strukturou způsobit potíže při orientaci. Naopak na těchto otázkách oceňuji, že jimi Michovský vybízí žáky k aktivní práci, zvláště s doplňkovými materiály, nicméně bych je umístila mimo výkladové informace.²²

Z hlediska obsahového mají otázky ve všech učebních textech opět široký záběr. Stejně jako v přechozích letech nabádají žáky k ověřování a srovnávání získaných vědomostí, k práci s mapou, uplatňují mezipředmětové přesahy a propojují učivo se současností. Všechny učebnice navíc rozšiřují osvojovací aparát o otázky shrnující obsah všech tematických celků, čímž se liší od všech předchozích.

Aparát řídící osvojování učiva autoři kolem Skladaného ve svých dílech navíc obohatili o zevšeobecňující tabulky a přehledy, které shrnují nejdůležitější poznatky z probraného učiva a následují za každým tematickým celkem. Přehledy jsou psány stručně a heslovitě, aby se v nich žáci dobře orientovali. Tabulky ve starší učebnici (Skladaný, 1980) jsou pojaty jako srovnávací. Za učivem starověkého Řecka autoři porovnávají Spartu a Athény, jejich přírodní podmínky, rozdělení a zaměstnání obyvatel a správu státu. Tvůrci textu zde zachycují všechny základní vrstvy tehdejší společnosti. U dějin Říma se naopak zaměřují na srovnání patricijů, plebejů a otroků skrze jejich zaměstnání a podíl na správě státu. V novější učebnici (Skladaný, 1988) najdeme přehledy, které nejsou primárně srovnávací, ale informativní a shrnující. Vedle shodných informací o území, obyvatelích, zaměstnání a státní správě, zahrnují i údaje o válkách, umění a vzdělanosti.

Mladší výukový text (Skladaný, 1988) obsahuje zároveň přehled nejdůležitějších letopočtů. Celkově jsem v tabulkách nezaznamenala žádnou událost, u které by mě

²² Viz příloha č. 7: Ukázka výkladového textu proloženého množstvím otázek a úkolů (Michovský, 1988).

překvapilo, že byla zařazena do tohoto výčtu. Naopak bych řekla, že v nich najdeme všechny stěžejní letopočty antického období. Letopočty s událostmi se v zásadě shodují s časovými přímkami nacházejícími se uvnitř výkladového textu a najdeme v nich všechny stěžejní mezníky antického období.

Aparát orientační je opět realizován obsahem, jenž je dělen na tematické celky a následné kapitoly. Ani jedna učebnice opět neobsahuje žádný z typů rejstříků, u Michovského nalezneme pouze seznam map a časových přímek. V novějším díle Skladaného (1988) se nově setkáváme s ukázkami historických dokumentů k probranému učivu, které žákům doplňují vyloženou látku. Ke starověkému Řecku jsou přidány dva texty „*Názor Řeků na otroctví a otroky*“, v tomto textu je zachyceno negativní vnímání otroků a jejich vztah k nim – „*Otrok je totiž nástroj s duší, nástroj je otrok bez duše. Pokud je tedy otrokem, potud přátelství s ním neexistuje...*“ (Skladaný, 1988, s. 217). U tohoto úryvku však postrádám jakýkoli odkaz na autora či zdroj, což může vyvolat pocit nevěrohodnosti, jelikož může být jakkoli upraven. Druhým textem je „*Periklova řeč zaznamenaná Thukydidem v Dějinách peloponéské války*“, jež se zaměřuje na hodnocení demokracie, podle které jsou si před zákonem všichni rovni. Tato poskytnutá informace by však měla být pro žáky doplněna o komentář, že Periklés hovoří pouze o svobodných mužích, protože jinak je lehce zavádějící. Musíme předpokládat, že učitel tento úryvek náležitě doplnil.

Dějiny starověkého Říma jsou obohaceny o tyto úryvky: „*Polybios – Bitva u Kann*“, jež popisuje hrdinství Římanů a jejich ztráty v této bitvě. Dalším je „*Florus – Konec Spartakův*“ zachycující poslední boj, při kterém tento gladiátor zemřel. V úryvku najdeme hodnocení jeho charakteru, se kterým se setkáváme ve většině totalitních učebnic: „*Spartakus se bil velmi statečně v první řadě jako velitel a tak byl zabit*“ (Skladaný, 1988, s. 218). Další úryvek – „*Augustův vlastní životopis*“ je doplněn komentářem, aby žáci text správně pochopili. Autoři v něm uvádí: „*Autor vlastního životopisu, císař Augustus, nezastřeně vychvaluje nejen své skutečné přednosti, ale snaží se zakrýt i své chyby a špatné vlastnosti zdůrazňováním péče o společnost a stát*“ (Skladaný, 1988, s. 219). Poslední text – „*Výňatek z dopisu křesťanského spisovatele Hieronyma (340-420)*“ překvapivě neinformuje o křesťanství, ale zachycuje informace o útocích barbarských kmenů a dobytí Říma.

Na závěr předkládám opět krátké shrnutí. Autoři osmdesátých let v mnohém navázali na učebnicové řady z let šedesátých. Výkladové texty jsou členěné a značně zestručněné, navíc vhodně doplněné řadou názorných materiálů. Nejvíce obrazových materiálů včetně časových přímek a dějepisných map obsahuje experimentální učebnice Michovského, jež vyšla v závěru tohoto období. Součástí těchto obrázků jsou rozsáhlé doplňkové texty, které autor od výkladového textu viditelně oddělil jinou barvou písma. V této učenici jsem navíc velmi ocenila otázky a úkoly, které žáky nabádají k aktivní práci s názornými ukázkami. V osmdesátých letech autoři všech učebnic rozšiřují aparát řídicí osvojování učiva – zařazují do učebnic větší množství otázek a úkolů, které se již neobjevují pouze v závěru kapitoly, ale prokládají i výkladový text. Navíc zapojují soubor otázek na závěr každého tematického celku, takže žákům dávají možnost shrnout a zopakovat učivo celého oddílu. Celkově mě z didaktického hlediska nejvíce zaujalo již zmíněné dílo Michovského. Kvalita jeho zpracování je zřejmá i z toho, že tato učebnice vyšla v upraveném vydání, přesto ve shodné didaktické podobě, i v devadesátých letech.

5.4.2. Obsahová podoba učebnic

Obsahovou podobu učebnic zahájím ideologickým ovlivněním výkladu. Hned v úvodu musím podotknout, že učební texty vydané v osmdesátých letech jsou oproti některým dřívějším dílům od vlivu totalitní ideologie výrazně oproštěné. Nejvýrazněji tendenčně laděný výklad nalezneme ve starším textu Skladaného (1980). V tomto učebním textu je stále patrné zdůrazňování sociálních nerovností se zaměřením na problematiku otroctví. Například v kapitole věnované hospodářskému rozvoji v Řecku jsou otroci rozebráni obsáhleji než okruh zabývající se zemědělstvím či řemeslem. Avšak i přesto je zřejmé značné uvolnění, neboť poskytnuté informace již nejsou tak emočně zpracované, jako byly například v padesátých letech. Naopak výrazně kratší texty týkající se otroků nalezneme v novějších dílech učebnic, což se vzhledem k době jejich vzniku dalo očekávat. Dále se autoři ve výkladu více zaměřují i na jiné vrstvy společnosti, čímž se také značně odlišují od silně totalitních textů, kde byla spíše prezentována dvou třídní společnost tvořená „vykořisťovateli“ a „vykořisťovanými“.

Autoři osmdesátých let svým zpracováním navazují na své předchůdce z let šedesátých a pokračují v ideologicky uvolněném pojetí výkladu antických dějin, například

se v textu již nesetkáváme s poplatnými termíny. Avšak stále je patrné zaměření na problematiku otroků, například při srovnání rozsahu obsáhlého výkladového textu o Spartakovi a jeho povstání s ostatními mnohdy až velmi stručnými informacemi. Posun oproti padesátým létům však spatřuji mimo jiné v tom, že se autoři jiným povstáním otroků detailněji nevěnují.

Pojetí a řazení učiva je v textech stejné jako doposud. Autoři dodržují tematické rozdělení učiva na samostatné celky, uvnitř kterých jsou informace uspořádány chronologicky. Odlišnosti se již tradičně objevují ve spojitosti se zařazením kultury. V obou učebních textech Skladaného autoři zvolili koncept samostatných kapitol zařazených v závěru každého tematického celku, s tímto konceptem jsme se již setkali například u Naumana – Pravdové v šedesátých letech. Problematika je v textu následně rozdělena na dvě samostatné kapitoly, z nichž se jedna zabývá vzdělaností a druhá uměním. Naproti tomu Michovský navazuje na svůj předchozí koncept z šedesátých let, takže informace o řecké kultuře a umění vkládá za učivo zabývající se dobou Perikleia. U římské kultury však došlo k drobné změně, jelikož ji umístil jako závěrečnou kapitolu celého tematického oddílu.

Obsahově jsou kapitoly věnované kultuře Řecka dobře zpracované. Obě díla Skladaného obsahují v podstatě shodné informace pouze s nepatrnými rozdíly. Ve všech třech učebnicích tohoto období se autoři nejprve zaměřili na vzdělanost a rozvoj věd. Rozebírají vzdělávání dětí a vědní disciplíny. U Skladaného se snaží rozvoj věd žákům přiblížit skrze potřebu a využití znalostí z různých odvětví v životě tehdejších lidí, což považují za vhodně zvolený přístup vzhledem k věkové skupině, pro kterou je text určen. Autoři těchto učebnic navíc do textu vkládají minimum jmen, nenajdeme zde ani známé filozofy, ani dramatiky, pravděpodobně opět z důvodu zjednodušení textu pro malé čtenáře. Ve starším textu (1980) najdeme jen výčet některých zákonitostí, které jsou pojmenovány podle řeckých učenců, např. Eukleidova a Pýthagorova věta, Archimédův zákon. Příčinou jejich zařazení do výkladu je propojení s jinými předměty, ve kterých se o těchto zákonech budou žáci učit. Skladaný v novějším díle (1988) naopak v textu pod ukázkou sochy Diskobola a Athény jmenuje i jejich autory, Myróna a Feidia, čímž se liší od starší verze učebnice. Tyto sochaře rozebírá i Michovský. Oba texty Skladaného i dílo Michovského dále uvádějí Hérodota, kterého opět označují za otce dějepisu, stejně jako autoři v předchozím i dnešním období. U Michovského se žáci v rámci doplňkových textů navíc

seznámí s dalšími osobnostmi, například Sofoklem a Eurípidem, Aristotelem či Thúkýdidem. Obsažené informace se pak v podstatě shodují s autorovým dřívějším dílem.

Všechny učebnice tohoto období ve svém výkladu rozebírají všechny oblasti řecké kultury, žáci se v nich seznámili se sochařstvím, malířstvím spjatým s keramikou, básnictvím, stavitelstvím, divadlem a olympijskými hrami. Nejobsáhleji autoři rozebírají řecké divadlo a olympijské hry, které jsou pro žáky zároveň přitažlivou tematikou. V předešlých učebnicích jsem sledovala, zda autoři rozebírají antické sloupy. V tomto období se ukázky sloupů včetně jejich rozboru nacházejí pouze u Michovského, čímž se dílo odlišuje od autorovy předchozí učebnice, kde jsem tyto informace postrádala. Navíc tyto učební texty u řecké kultury neobsahují poplatné fráze poukazující na vztah mezi otroctvím a vysokou úrovní Řecka tak, jak tomu bylo u některých dřívějších autorů.

Římská kultura je stejně jako řecká ve všech třech učebnicích rozdělena na dvě samostatné kapitoly – první se opět týká vzdělanosti a vědy a druhá umění. Všechny učební texty této doby následně shrnují nejdůležitější poznatky ze všech výrazných oblastí, a tudíž podávají žákům kompletní obraz o kultuře Říma. Žáci se ve výkladu seznámí se vzděláváním římských dětí, jazykem Římanů, řečnictvím, římským právem, rozvojem věd zaměřeným převážně na historii, literaturou, výtvarným uměním i stavitelstvím. Výkladové texty kvůli zjednodušení opět obsahují menší počet jmen konkrétních osobností, avšak v novějších dílech (Skladaný 1988, Michovský) přesto ty nejdůležitější nalezneme. Čtenáři v uvedených textech narazí na dějepisce Livia, básníky Ovidia a Vergilia a u Michovského navíc i na řečníka Cicerona.

Na výkladu zabývajícím se kulturou sledovaných antických civilizací oceňuji jeho věcné a stručné zpracování, autoři se snažili zachytit nejdůležitější informace, přesto však neopomněli žádné významné kulturní odvětví. Z hlediska vzájemného srovnání prezentace řecké a římské kultury poskytují díla Skladaného výrazně stručnější informace než Michovský. Nicméně to nepovažuji za nedostatek, naopak se domnívám, že se autoři snažili respektovat zásadu přiměřenosti a své texty obsahově přizpůsobili věku svých čtenářů. I výkladový text Michovského je na některých místech příliš stručný, naopak podstatné informace jsou obsaženy v doplňkových textech u obrázků. Některé doplňkové texty pak obsahují až příliš mnoho informací a ve výsledku mohou žáky zahltit nepotřebnými údaji.

Nyní se zaměřím na pojetí a zařazení výkladu o křesťanství. U Skladaného (1980) představuje součást kapitoly o vzdělanosti, jelikož se autoři uvnitř této kapitoly obecně věnují římskému náboženství. Obsažené informace jsou pak velmi stručné. Obsáhleji toto téma zpracovali autoři v novější verzi učebnice (1988), ve které je křesťanství rozebráno v samostatné kapitole, opět však společně s římským náboženstvím. Žáci se zde dozvědí základní údaje o tomto náboženství, o místu jeho vzniku, hlavní myšlenky, původu pojmenování či důvodech, proč byli křesťané pronásledováni. Obdobný obsah nabízí ve svém díle i Michovský. Odlišné je pouze jeho zařazení, protože je zahrnuté do výkladu o krizi císařství ve 3. století.

Zestručnění textu se promítlo samozřejmě i do jazykového zpracování. Výkladový text již není tak beletristický jako ve čtyřicátých a padesátých letech. Naopak došlo k jeho zjednodušení. I přesto se však místy objevují hodnotící adjektiva či adverbia, tak jak tomu bylo v předchozím období. Těmito hodnotícími slovy autoři opět podbarvují význam uvedených informací, což žákům napomáhá k jejich lepší interpretaci.

Nyní se znovu zaměřím na prezentaci vybraných známých osobností. Sókratés, který byl ve čtyřicátých letech v učebnicích výrazně zpracován, se v textu neobjevuje, v čemž shledávám shodu s předchozím obdobím. Dokonce v dílech Skladaného není uveden ani jeden z trojice slavných filosofů, což opět spojuji s potřebou tvůrců zjednodušit poskytovaný výklad. Michovský pak ve svém zpracování navázal na své předchozí dílo, takže Sókrata vůbec neuvádí, ale v doplňkovém textu pod obrázkem stručně rozebírá Aristotela. Obsahově se tento text také shoduje, poněvadž se v něm autor zaměřuje na význam tohoto filosofa, jenž „*ve svých dílech shromáždil téměř všechno vědění své doby. Položil základy mnoha novým vědním oborům*“ (Michovský, 1988, s. 33).

Druhou sledovanou osobností z antického Řecka byl Periklés. Tento státník byl doposud uveden ve všech učebních textech, poprvé ho nenajdeme ve starší učebnici Skladaného (1980), kde po řecko-perských válkách autoři danou dobu charakterizují skrze hospodářskou situaci. Sice zde najdeme informaci o posílení demokracie zavedením platů pro úředníky, ale bez spojitosti s Periklem. Obě zbývající díla již Perikleia zase rozebírají a stejně jako doposud ho hodnotí ryze pozitivně. Jeho jméno také spojují s rozkvětem Athén a vrcholem athénské demokracie.

Z římských osobností jsem se zaměřila nejprve na Caesara, který se objevuje ve všech učebnicích, v nichž je hodnocen jako „obratný politik“ a „vynikající vojevůdce“. Skladaného texty se zaměřují pouze na dobytí Galie, jeho návrat, získání důležitých úřadů a zavraždění. Michovského učebnice podává stejné informace, pouze barvitější formou. Navíc v jeho přímé charakteristice autor uvádí: „*Caesar byl všestranně nadaný. Nevynikal jen jako politik a vojevůdce, ale i jako řečník a obratný spisovatel. Dovedl svými sliby získat důvěru lidu*“ (Michovský, 1988, s. 70). Avšak ani jeden text se více nezaměřuje na období jeho samovlády a reformy, které zrealizoval (např. úpravě kalendáře).

Augustovi věnovali pozornost všichni autoři osmdesátých let. Ani v tomto případě není výklad v žádném díle nijak rozsáhlý. Ve výkladovém textu autoři poukazují hlavně na vznik císařství, nastolení míru a rozšiřování území. Oba novější texty (1988) navíc zdůrazňují rozvoj umění a věd, vůbec nejzřetelnější je hodnocení u Skladaného: „*Augustus miloval a podporoval umění. Za jeho vlády nastal největší rozkvět římského umění – poezie, výtvarného umění, stavitelství. Mnoho peněz věnoval na výstavbu Říma*“ (Skladaný, 1988, s. 152).

Osobnost Neronu se v učebnicích tohoto období opět neobjevuje, čímž se texty shodují se zpracováním z let šedesátých. Autoři opět minimalizovali výklad a po vládě Augusta jmenují a rozebírají až císaře Traiana. Období mezi Augustem a Traianem pak stručně charakterizovali jako dobu, ve které se „*Octaviánovi nástupci snažili upevnit císařskou moc a ještě rozšířit území Římské říše*“ (Skladaný, 1988, s. 141).

Poslední sledovanou osobností v totalitních učebnicích byl Spartacus. Tento gladiátor je v textech samozřejmě opět prezentován skrze povstání, které vedl. Ve srovnání s ostatními stručnými výklady těchto učebnic je povstání zpracováno celkem detailně. Navíc oba učební texty Skladaného působí oproti Michovskému více tendenčně. Autoři v nich poukazují na boje otroků proti utlačovatelům, čímž se přibližují výkladům z padesátých let. Kapitola věnovanou tomuto povstání v obou textech Skladaného uzavírá hodnocení poukazující na sílu Říma, jemuž se podařilo ubránit svůj otrokářský řád. Ve starším díle od stejného autorského kolektivu je navíc uvedena poplatná informace odkazující na třídní boje ve starověku: „*V celém období starověku byli otroci nespokojeni se svým postavením a bojovali proti svým utlačovatelům*“ (Skladaný, 1980, s. 138). U Skladaného se setkáváme i s přímým a pozitivním hodnocením Spartaka, ve výkladu je

prezentován jako „*muž odvážný, silný a rozumný*“ (Skladaný, 1988, s. 147). Podobná přímá charakteristika se objevovala již v textech z padesátých let.

Co se týče Michovského pojetí, tak to se více přibližuje dnešnímu výkladu. Autor svým čtenářům poskytuje fakta, která shrnují průběh celého povstání bez výrazného ideologického zabarvení.

Dalším sledovaným jevem je prezentace řecké mytologie, která byla doposud nejobsáhleji zpracována v učebních textech ze čtyřicátých let. Přestože jsou učebnice tohoto období určeny pro nejmladší žáky, tak v nich ale žádné konkrétní báje nenajdeme. Jediné, co autoři stručně shrnují, je obsah slavných Homérových eposů *Ílias* a *Odyseia*. Domnívám se, že autoři předpokládají, že se s obsahy vybraných bájí žáci seznámí např. v hodinách literatury či z jiných dostupných knih. Přímou na to odkazuje otázka v díle Skladaného: „*Které řecké báje máte v učebnici literatury? Které další řecké báje jste četli?*“ (Skladaný, 1988, s. 100).

V návaznosti na řecké báje všichni autoři přecházejí k řeckému náboženství, kde se zaměřují na obecné informace, podobu bohů, jejich vlastnosti, sídlo a zároveň na vybrané konkrétní bohy. Nejvíce bohů rozebírá Michovský. Podobně jako v šedesátých letech se ani nyní ve výkladu nenachází srovnání bohů s řeckou aristokracií, stejně tak jako tu nenalezneme žádný výrazný negativismus spojený s jejich charaktery, který jsem zmiňovala u učebnic z padesátých let.

Další část mého srovnání je věnovaná pojetí významných událostí. První sledovanou událostí byly řecko-perské války. Autoři všech tří učebnic tuto událost zpracovali velmi kvalitně. Ve výkladu zaznívají všechny podstatné údaje. Žáci se z nich dozvědí o povstání maloasijských Řeků, zámince Peršanů pro útok na pevninské Řecko, o nejdůležitějších bitvách i o výsledku celého konfliktu. V dřívějších letech jsem poukazovala na výrazné explicitní hodnocení této události, i v tomto období se s ním setkáváme, ale v daleko menším rozsahu – většinou pouze v případě pozitivní prezentace Řeků, které autoři vyzdvihují jako hrdiny. Zároveň se v textech opět setkáváme se závěrečným morálním hodnocením, které se objevovalo již v předchozích letech. Znovu je tu tedy zdůrazňováno, že Řekové vedli spravedlivé války za svobodu a samostatnost a naopak Peršané vedli boj dobytčiny a nespravedlivý.

Při vzájemném srovnání výkladů tohoto období upřednostňuji zpracování Skladaného v novějším vydání učebnice (1988), jelikož podává zcela věcný a výstižný výklad, který zároveň shrnuje všechny důležité informace.

Také peloponnéská válka je obsažena ve všech učebních textech. Znovu mohu konstatovat, že autoři toto téma zpracovali dobře. U Skladaného se sice jedná o poměrně stručné shrnutí, nicméně se domnívám, že je tento výklad pro žáky naprosto dostačující. Jedinou drobnou výhradu bych měla k výsledkům války, které by mohly být o trochu podrobnější, neboť v nich autoři poukazují pouze na zánik námořního spolku a athénského loďstva. V tomto případě předkládá lepší zpracování Michovský, jenž ve svém výkladu tento řecký konflikt stručně, ale zároveň velmi výstižně, shrnul. Dobře zpracoval i důsledky těchto bojů plynoucí pro Athény po podepsání kapitulace. Navíc pro případné zájemce v doplňkovém textu podrobněji rozebral průběh celé války.

Třetí a zároveň poslední sledovanou událostí byly punské války. V obou textech Skladaného autor výstižně shrnuje všechny tři války s Kartágem včetně jejich hlavní příčiny, uvedena jsou nejdůležitější fakta, která žákům pro základní orientaci v této problematice rozhodně postačí. Jedinou výtku bych měla k absenci mírových podmínek, zvláště po druhé punské válce. Navíc se zde setkáváme opět s hodnocením těchto válek nacházejícím se v závěru výkladu, v němž autoři právem označili války za dobytvačné. Nicméně zde výrazně poukázali i na účast a zásluhu bojujících rolníků v římské armádě a na zničení jejich majetku. *„Největší zásluhu na vítězství Říma měli rolníci, kteří sloužili v armádě. Udatně bojovali proti nepřátelům Říma a mnozí obětovali v boji své životy. Ve válkách, které zasáhly celou Itálii, byl zničen především jejich majetek“* (Skladaný, 1980, s. 130). V tomto závěrečném tvrzení můžeme vidět tehdejší ideologické ovlivnění textu zaměřující se na nižší třídu obyvatel. Důležitý je zvláště styl podání a emoční podbarvení celé informace vytvořené užitými jazykovými prostředky (např. spojení „udatně bojovali“ či „obětovali své životy“). Dále se u Skladaného stejně jako v předchozím období nesetkáváme s označením punské války, ale pouze s pojmenováním války s Kartágem.

V tomto období zpracoval zmíněný válečný konflikt znovu nejlépe Michovský. Ve výkladovém textu vystihuje vše podstatné, dokonce neopomněl mírové podmínky, a to ani po první, ani po druhé válce s Kartágem. Zároveň ve svém díle případným zájemcům

poskytuje doplňující informace, ve kterých se například detailněji zabývá průběhem válek, rozebírá výsledky bojů, využívání válečných slonů, popisuje římské lodě a jejich lodní můstky apod. Dokonce v jednom textu uvádí a vysvětluje označení Punové, čímž se výrazně odlišuje od mnohých tvůrců předchozích učebnic.

Posledním sledovaným jevem v daných učebnicích jsou nedostatky v jejich výkladu. V dřívějších obdobích jsem u dějin Řecka poukazovala na nedostatečné zpracování vlády Filipa a Alexandra Makedonského. Ve všech třech učebnicích z osmdesátých let je období makedonské nadvlády zpracováno obstojně. Autoři ve svých textech předložili žákům uspokojivý obraz vlády Filipa i Alexandra. Sice u Skladaného není konkrétně jmenována bitva u Chairóneie, což jsem vytýkala i některým dřívějším textům, nicméně je třeba si uvědomit, že tyto učebnice jsou určeny pro mladší žáky. Z tohoto důvodu se autoři nejen zde snažili věcně vystihnout podstatu problematiky s minimalizováním jmen a pojmů. Naopak značně obsáhle toto téma zpracoval Michovský, který svůj výklad navíc opět podpořil řadou doplňkových textů.

Ve výkladu k dějinám Říma jsem se v předchozích učebních textech nejčastěji setkávala s absencí údajů o Etruscích a neuspokojivým zpracováním období po vládě císaře Augusta. Tyto nedostatky v osmdesátých letech shledávám pouze v nejstarším díle (Skladaný, 1980). V této učebnici se autoři ve výkladu nejen vůbec nezaobírají Etrusky, ale hlavně předkládají neúplné informace o zmiňované době po smrti Augusta. Skladaný ve svém textu jmenuje pouze Traiana, jelikož za jeho vlády říše zaznamenala největší rozsah. Žádný z dalších císařů však v textu není uveden. Autoři se sice snaží o zjednodušení výkladu pro mladé čtenáře, avšak se domnívám, že v tomto případě je zestručnění až příliš razantní. Pomínu-li období Augustových nástupců a adoptivních císařů, myslím si, že minimálně Konstantin I. Veliký by zde být jmenován měl. Nejen proto, že zrovnoprávnil křesťanství, u čehož můžeme chápat nepodstatnost tohoto činu z důvodu ideologického vlivu, ale zvláště proto, že založil Kónstantínopolis, centrum východořímské říše či Byzance, což by žáci znát měli.

Zbylé novější učebnice z roku 1988 jsou již v tomto ohledu výrazně lépe zpracované. Žáci se v těchto textech seznámí jak s Etrusky, tak i se zmíněným Konstantinem, u Michovského navíc i s Markem Aureliem. Sice informace v textech opět působí stručně, ale jako základní seznámení s problematikou žákům rozhodně stačí.

Na závěr přináším opět krátké shrnutí nejpodstatnějších informací. Výkladový text je v dílech tohoto období značně zestručněn, témata jsou prezentována věcně a výstižně, což souvisí se změnou věkové kategorie žáků, jimž je text určen. Učebnice v osmdesátých letech zaznamenaly značnou oprostěnost od vlivu totalitní ideologie. Tvůrci ve své práci navázali na předchozí uvolnění a ve svých textech výrazně zkrátali dřívější rozsáhlé pasáže věnující se sociálním nerovnostem a popisující útrpný život otroků. Celkově žákům předkládají komplexní obraz antiky bez výrazného přetěžování některé problematiky. Texty se tudíž svým obsahem v mnohém podobají záznamům v současných učebnicích. Samozřejmě se však ve výkladu najdou odchylky, například při výkladu Spartakova povstání, kterému je v osmdesátých letech věnován daleko větší prostor než v dílech dnešních, na čemž je dobře vidět stále se objevující vliv komunistické ideologie na tvorbu učebních textů.

Za lépe zpracované učebnice považuji ty, jež byly vytvořené v závěru osmdesátých let. Na díle autorského kolektivu kolem Mariána Skladaného zvláště oceňuji věcnost a jasnost výkladu, která je pro malé žáky důležitá. Velmi kvalitní výklad předkládá i Michovský, jenž navíc obohatil základní text o mnoho doplňujících informací. Ty však nesou svá pozitiva i negativa – na jedné straně mohou zaujmout a uspokojit zvědavé žáky, na straně druhé však mohou některým dětem naopak znesnadnit práci s učebnicí, jelikož se v jednotlivých textech špatně zorientují.

6. Závěr

Ve své práci jsem se zabývala výkladem dějin antiky v učebnicích pro základní školu v období mezi roky 1945 a 1989. Zajímala jsem se o vliv politické situace v Československu na obsah učebnic a zároveň jsem sledovala jejich didaktické proměny v průběhu vymezeného období. Výsledky mého zkoumání nyní shrnu do dvou částí. Nejprve se zaměřím na podobu a proměny didaktického vzhledu učebnic ve sledovaném období. Následně přejdu k hodnocení jejich obsahu.

Z hlediska didaktického zpracování jako první zhodnotím prezentaci učiva slovní formou. Nejvýraznějším nedostatkem, se kterým se potýkaly učební texty ve čtyřicátých a padesátých letech, byla složitost, velký rozsah a malá členitost výkladu. Učebnice byly v tomto období přehlceny informacemi a nerespektovaly věkové požadavky svých čtenářů. V polovině 50. let se na tento velký nedostatek poukázalo, a proto došlo v následujících učebnicích k výraznému zestručnění textu a jeho zpřehlednění.

Důležité informace se autoři snažili ve svých textech zviditelnit, k čemuž nejčastěji používali tučný řez písma, jenž se hojně objevuje dodnes. Opět starší texty měly v poměru k rozsahu informací jen málo zvýrazněných údajů. Nejméně přehledné zvýraznění jsem zhodnotila v učebnicích z šedesátých let od Naumana – Pravdové a Michovského, jelikož autoři využili pouze kurzívu, jež v okolním textu zaniká.

V mnohých učebnicích jsem se také setkala s doplňkovými texty, které obohacují žáky o různé zajímavosti. Tyto informace bývají od okolního výkladového textu viditelně odděleny, ať už jinou velikostí písma (např. u Klika či Dědiny) či barvou (např. Michovský, 1988). Někteří autoři tyto texty propojují s informacemi u vložených obrázkových materiálů. Velmi kvalitně ve svých dvou učebnicích zpracoval doplňkové texty Michovský, který v nich žákům nabízí opravdu bohaté informace k probíraným tématům.

Dalším výrazným prvkem, který by neměl v učebních materiálech pro nejen mladé žáky chybět, jsou slovníčky cizích pojmů. Autoři až na jedinou výjimku (Skladaný, 1980) ve svých dílech samostatné slovníčky nezahrnuli, nicméně pojmy vysvětlovali přímo v textu či skrze vysvětlivky pod čarou.

Dále jsem sledovala využívání prezentace učiva názornou formou. Zde jsem shledala nedostatky opět u děl vydaných ve čtyřicátých a padesátých letech, které obsahovaly výrazně méně názorných materiálů. V šedesátých letech totiž došlo nejen k zestručnění výkladu, ale zároveň k nárůstu použitých obrazových pomůcek. Autoři se při tvorbě svých děl snažili respektovat nejen didaktickou zásadu přiměřenosti, ale i názornosti. Zároveň se od šedesátých let v textech setkáváme s grafickými časovými přímkami, které žákům pomáhají v časové orientaci.

U prezentace formou názornou jsem navíc shledala v jednotlivých obdobích tematické odlišnosti. Ve čtyřicátých letech jsem se setkala s obrázky tematicky odpovídajícími současným učebnicím. Nicméně v padesátých letech do děl pronikly, zvláště u Dědiny, tendenčně laděné materiály zachycující obyčejný lid či otroky při práci a naopak byly omezeny materiály zabývající se významnými osobnostmi. S ideologicky podnícenými obrázky se pak setkáme i v následujících dílech, avšak v nich v hojném počtu nalezneme i materiály prezentující významné osobnosti.

Autoři při tvorbě svých učebních materiálů neopomněli ani na jeden z nejdůležitějších strukturních prvků – aparát řídící osvojování učiva, který je tvořen především otázkami a úkoly. Pouze v díle Naumana z konce padesátých let se s otázkami nesetkáme, což jsem již výše zhodnotila jako velký nedostatek. Zvláště od šedesátých let se v dílech objevuje větší množství otázek a úkolů, z nichž některé vedou žáky k propojování učiva s vědomostmi z jiných oborů, což hodnotím velmi pozitivně.

Z hlediska rozboru obsahu výkladových textů jsou nejvýraznější proměny patrné v padesátých letech, které byly obdobím tuhé totality. Není tedy divu, že autoři, zvláště Dědina a Pravdová, do svých výkladů vložili poplatné termíny „vykořisťovatelé“ a „vykořisťování“. Jejich pojetí se výrazně zaměřuje na sociální problémy a nerovnosti společnosti, vykořisťování a hospodářské dějiny. Často značně expresivně hodnotí těžké životní podmínky otroků, čímž se snaží na své čtenáře emočně zapůsobit a probudit v nich sympatie s utlačovanými. Vedle útlatu se také zaměřují na povstání otroků, jež definují jako „třídní boje“. V tomto období autoři obsáhle zpracovali průběh povstání otroků na Sicílii a povstání Spartakovo. Druhé uvedené povstání bohatě rozebírají autoři i v následujících letech stejně jako osobnost Spartaka, kterého v totalitních učebnicích

prezentují jako statečného hrdinu. Popis průběhu povstání na Sicílii se však nachází pouze v textech z padesátých let.

V dílech vydaných v šedesátých a osmdesátých letech značně ubylo tendenčně laděného textu. Autoři se oprostili od poplatných termínů, frází a obsáhlého emočního hodnocení, což souvisí s pozvolným uvolňováním režimu. Sice se stále věnuje velká pozornost problematice otroků, ale autoři ji vyvažují dalšími důležitými informacemi z jiných tematických oblastí. Například došlo ke zlepšení výkladu o římské kultuře, v němž je žákům předkládán komplexní obraz se zaměřením na všechny důležité oblasti.

Za opakující se nedostatek napříč všemi sledovanými obdobími jsem shledala mnohdy nedostatečné zpracování období po vládě císaře Augusta. Většina autorů se shodovala ve velmi stručném shrnutí bez konkrétnějšího popisu doby a vládnoucích osobností, výjimku tvořil císař Traianus, jenž se v textech objevoval. Pokud se autoři na některé další panovníky zaměřili, byl to převážně císař Marcus Aurelius či Konstantin.

Při celkovém zhodnocení bych za nejlépe zpracované totalitní učebnice označila díla od Václava Michovského z roku 1966 a od autorského kolektivu kolem Mariána Skladaného z roku 1988.

7. Seznam učebnic

40. léta

JIRÁK, Antonín, REITLER, Antonín, uprav. HANUS, Ladislav. *Dějepis pro jednorroční učebné kursy (IV. roč.) při měšťanských školách*. Nová škola, Praha 1945.

KLIK, Josef. *Učebnice dějepisů pro nižší třídy středních škol. Díl I., Starověk a středověk do konce XIII. století*. Historický klub, Praha 1947.

SOCHOR, Jaroslav. *Učebnice dějepisů pro nižší třídy středních škol: Pro druhou třídu. Díl II, Život lidstva od pravěku do roku 1300*. Česká grafická unie, Praha 1946.

50. léta

PRAVDOVÁ, Marie. *Dějiny starověku: Učební text dějepisů pro 6. postupný ročník všeobecně vzdělávacích škol*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1955.

DĚDINA, Jan, FIDRMUC, Oldřich a kol. *Dějiny starověku: Učebnice dějepisů pro druhou třídu středních škol*. Státní nakladatelství, Praha 1950.

DĚDINA, Jan, FIDRMUC, Oldřich a kol. *Dějiny starověku: Učebnice dějepisů pro druhou třídu středních škol*. Státní nakladatelství, Praha 1952.

NAUMAN, Pavel. *Dějepis pro 6. ročník: Pokusná učebnice, 1. část*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1957.

NAUMAN, Pavel. *Dějepis pro 6. ročník: Pokusná učebnice, 2. část*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1957.

60.–70. léta

MICHOVSKÝ, Václav. *Z dávné minulosti lidstva: Dějepis pro 6. ročník*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1966.

MICHOVSKÝ, Václav. *Vyučování dějepisu v 6. ročníku: Metodická příručka k učebnici dějiny pro 6. roč. Z dávné minulosti lidstva*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1967.

NAUMAN, Pavel, PRAVDOVÁ, Marie a kol. *Dějepis pro 6. ročník základní devítileté školy*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1962.

PRAVDOVÁ, Marie. *Metodická příručka k vyučování dějepisu v 6. ročníku základní devítileté školy*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1962.

80. léta

MICHOVSKÝ, Václav. *Dějepis 5: Experimentální učebnice pro 5. ročník základní školy, II/díl*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1988.

MICHOVSKÝ, Václav. *Dějepis: Pravěk a starověk pro základní školy, II/díl*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1991, ISBN 80-04-25950-2.

SKLADANÝ, Marián, JÍLEK, Tomáš, ZATKALÍKOVÁ, Marta. *Dějepis pro 5. ročník základní školy*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1980.

SKLADANÝ, Marián, JÍLEK, Tomáš, ORSÁGOVÁ, Marta. *Dějepis pro 5. ročník základní školy*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1988.

Současnost

BEDNAŘÍKOVÁ, Jarmila, KYSUČAN, Lubor, FEJFUŠOVÁ, Marie. *Dějepis pro 6. ročník: Pravěk, starověk*. Nová škola, Brno 2013, ISBN 978-80-7289-512-0.

Kolektiv autorů. *Dějepis 6: Pravěk a starověk učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Fraus, Plzeň 2013, ISBN 978-80-7238-545-4.

VÁLKOVÁ, Veronika. *Dějepis 6 pro základní školy: Pravěk a starověk*. SPN – pedagogické nakladatelství, Praha 2006, ISBN 80-7235-337-3.

8. Seznam literatury

- BĚLINA, Pavel, a kol. *Dějiny zemí Koruny české II*. Paseka, Praha 1992, ISBN 80-85192-30-6.
- BOHÁČ, Antonín, a kol. *Dějiny školství v Československu 1945–1975, Díl 1*. Univerzita Karlova, Praha 1982.
- BOHÁČ, Antonín, a kol. *Dějiny školství v Československu 1945–1975, Díl 2*. Univerzita Karlova, Praha 1982.
- BURKE, Peter. *Co je kulturní historie?*. Dokořán, Praha 2011, ISBN 978-80-7363-302-8.
- ČAPEK, Vratislav, a kol. *Didaktika dějepisu, Díl 1.: Teorie a metodologie didaktiky dějepisu*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1985.
- ČAPEK, Vratislav, a kol. *Didaktika dějepisu, Díl 2.: Výchovně vzdělávací proces v dějepise*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1988.
- JANÍK, Tomáš, KNECHT, Petr, NAJVAR, Petr, a kol. *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula*. Paido, Brno 2010, ISBN 978-80-7315-209-3.
- JANOVSKÝ, Julius, KOVAŘÍKOVÁ, Jana. *Základy teorie dějepisného vyučování*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1981.
- JULÍNEK, Stanislav, a kol. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Masarykova univerzita v Brně, Brno 2004, ISBN 80-210-3495-5.
- KAPLAN, Karel. *Československo v letech 1945–1948, 1. část*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1991, ISBN 80-04-25699-6.
- KAPLAN, Karel. *Československo v letech 1948–1953, 2. část*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1991, ISBN 80-04-25700-3.
- KAPLAN, Karel. *Československo v letech 1953–1966, 3. část*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1992, ISBN 80-04-25745-3.

KAPLAN, Karel. *Československo v letech 1967–1969, 4. část*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1993, ISBN 80-04-26142-6.

LABISCHOVÁ, Denisa, GRACOVÁ, Blažena. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, Ostrava 2009, ISBN 978-80-7368-584-3.

MARX, Karel, ENGELS, Bedřich. *Komunistický manifest*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1970.

MORKES, František. *Kapitoly o školství, o ministerstvu a jeho představitelích (Období let 1848–2001)*. Pedagogické muzeum J. A. Komenského, Praha 2002, ISBN 80-901461-9-8.

OLIVA, Pavel. *Kolébka demokracie: Dějiny a kultura klasického Řecka 5.–4. stol. př. n. l.* Arista, Praha 2000, ISBN 80-86410-04-8.

OLIVA, Pavel. *Zrození evropské civilizace*. Scientia, Praha 1995, ISBN 80-85827-97-2.

PARKAN, František. *Didaktika dějepisu*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha 2014, ISBN 978-80-7290-644-4.

SOMR, Miroslav. *Dějiny školství a pedagogiky*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1987.

SVOBODA, Ludvík, a kol. *Encyklopedie antiky*. Academia, Praha 1973.

Zákon č. 63/1978 Sb., o opatřeních v soustavě základních a středních škol. In: *Sbírka zákonů*. 23. 6. 1978.

ZAMAROVSKÝ, Vojtěch. *Bohové a hrdinové antických bájí*. BRÁNA, Praha 2005, ISBN 80-7243-266-4.

9. Seznam příloh

Příloha 1: Ukázka velkého rozsahu a malé členitosti výkladového textu

SOCHOR, Jaroslav. *Učebnice dějepisu pro nižší třídy středních škol: Pro druhou třídu. Díl II, Život lidstva od pravěku do roku 1300*. Česká grafická unie, Praha 1946, s. 68–69.

Příloha 2: Ukázka doplňkového textu vloženého do výkladu

KLIK, Josef. *Učebnice dějepisu pro nižší třídy středních škol. Díl 1., Starověk a středověk do konce XIII. století*. Historický klub, Praha 1947, s. 67.

Příloha č. 3: Ukázka doplňkového textu v rámci popisku pod obrázkem

SOCHOR, Jaroslav. *Učebnice dějepisu pro nižší třídy středních škol: Pro druhou třídu. Díl II, Život lidstva od pravěku do roku 1300*. Česká grafická unie, Praha 1946, s. 76.

Příloha č. 4: Ukázka nepřehledných a špatně viditelných otázek ve výkladovém textu

SOCHOR, Jaroslav. *Učebnice dějepisu pro nižší třídy středních škol: Pro druhou třídu. Díl II, Život lidstva od pravěku do roku 1300*. Česká grafická unie, Praha 1946, s. 41.

Příloha č. 5: Ukázka vizuálně oddělených otázek od výkladového textu

JIRÁK, Antonín, REITLER, Antonín, uprav. HANUS, Ladislav. *Dějepis pro jednorocní učebné kursy (IV. roč.) při měšťanských školách*. Nová škola, Praha 1945, s. 37.

Příloha č. 6: Ukázka doplňkových textů tvořených úryvky z různých děl

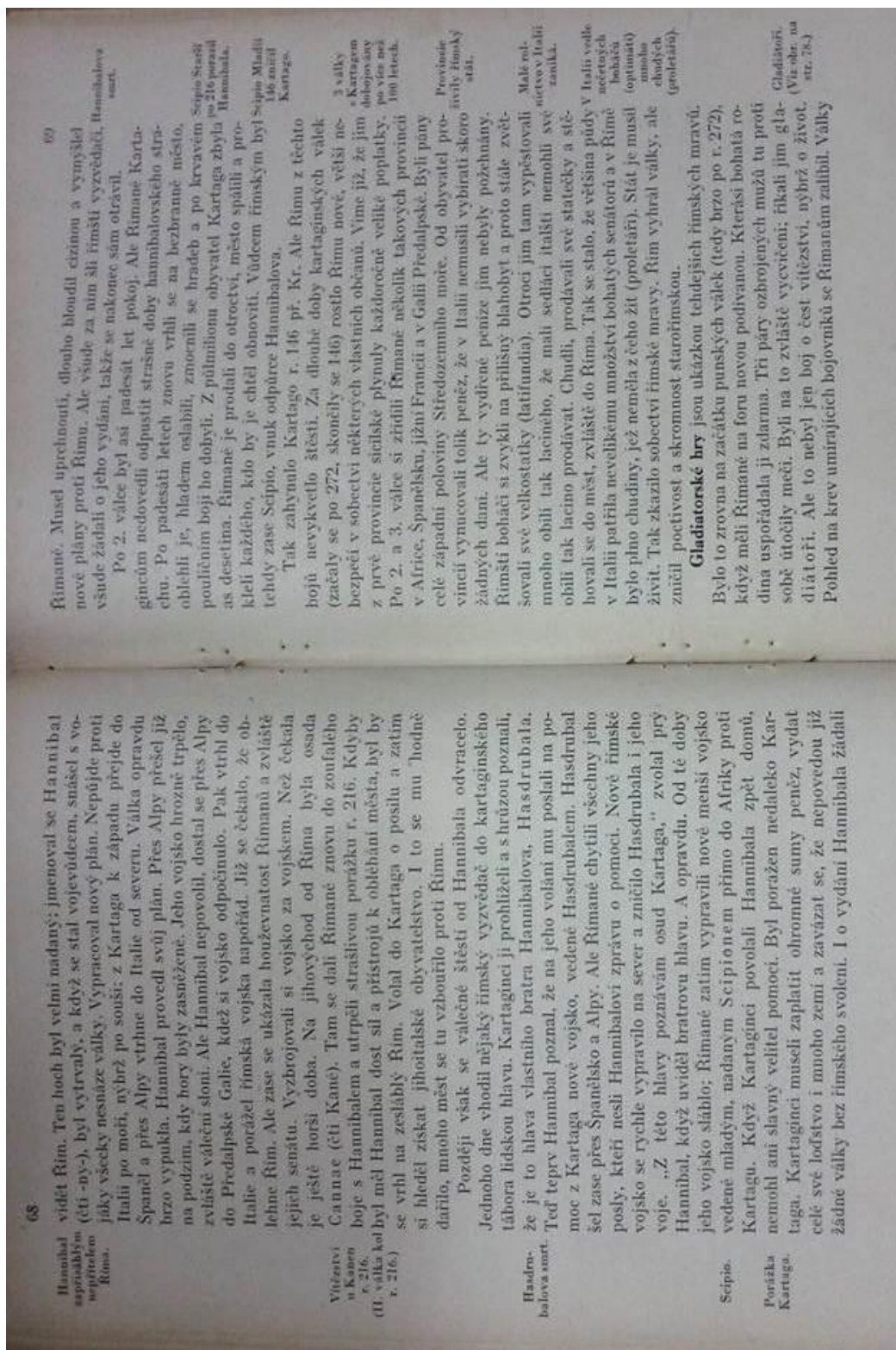
MICHOVSKÝ, Václav. *Z dávné minulosti lidstva: Dějepis pro 6. ročník*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1966, s. 88.

Příloha č. 7: Ukázka výkladového textu proloženého množstvím otázek a úkolů

MICHOVSKÝ, Václav. *Dějepis 5: Experimentální učebnice pro 5. ročník základní školy*, II/díl. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1988, s. 34.

Příloha 1: Ukázka velkého rozsahu a malé členitosti výkladového textu

(Sochor, 1946)



Příloha 2: Ukázka doplňkového textu vloženého do výkladu

(Klik, 1947)

67

krátkou dobu, nejvýše na půl roku, aby se snad nemohl zmocniti trvale vlády a obnoviti království.

Boje za rovnoprávnost občanů. Římské obyvatelstvo nebylo jednotné. Dětilo se na několik tříd. Nejvýše stáli bohatí statkáři. To byli vlastně šlechtici neboli patriciové. Měli plná práva občanská. Jediné z nich mohli býti voleni úředníci nebo vybírání senátoři. Po nich přišli drobní zemědělci a řemeslníci. Říkalo se jim lid neboli plebs. I plebejové byli svobodní, ale neměli přístupu k úřadům. Konsulem mohl býti na př. pouze člen patricijské rodiny. Nebyli tedy plebejové rovni patriciům. Třetí skupinu tvořili klienti, lid polosvobodný. Každý klient totiž byl poddán nějakému pánovi, svému ochránci neboli patronu. Nejniže byli otroci. Mnozí otroci, hlavně bývalí zajatci, vynikali často vzděláním. Mezi jednotlivými třídami byly v Římě tak veliké rozdíly, že na př. plebejové se nesměli ženit s dívkami z patricijské rodiny.

Patriciové
a plebejové.

Klienti.

Plebejové nesli těžce, že se na nich požadují oběti (na př. daně, vojenská služba atd.), ale že nemají plných práv. Patriciové, kdykoliv potřebovali plebejských služeb (zvláště za války), slibovali plebejům rozšíření práv, ale slib nesplnili. Plebejové se odhodlali k boji. Odešli z Říma, utábořili se na blízkém kopci a nepracovali. Dnes bychom řekli, že zahájili stávkou.

Senát se odhodlal vyjednávat s plebeji. Vyslal tam svého člena, jenž vypravoval jim bajku o tom, jak se údy lidského těla vzbouřily proti žaludku. Vytýkaly mu, že nepracuje jako na př. ruce, nohy, zuby a pod. a jen žije z jejich práce. Přestaly mu tedy dávat potravu. Žaludek slábl, ale zároveň sláblo celé tělo. Teprve potom poznaly údy, že ani ony by bez žaludku nemohly žít. Plebejové poznali smysl bajky a vrátili se do Říma.

Výsledek jednání plebejů byl, že patriciové jim odpustili dluhy a svolili, aby si plebejové volili na ochranu svých práv zvláštní úředníky, zvané tribuni lidu.¹⁾ Tribuni měli právo brániti každému nařízení i usnesení sněmu nebo senátu, bylo-li lidu neprospěšné. Činili tak slovem »veto« (zakazují).²⁾ V obvodu města Říma byli tribuni nedotknutelní, t. j. kdo se na nich dopustil přehmatu, mohl býti beztrestně usmrcen.

Tribuni
lidu.

Za vůdcovství tribunů si plebejové vymáhali další práva. Velikým úspěchem bylo, když si vynutili sepsání zákonů. Zákony

Zákony.

¹⁾ Dodnes se lidovým vůdcům říká tribuni.

²⁾ Právo »veta« značí tudíž právo zabrániti provedení nějakého usnesení.

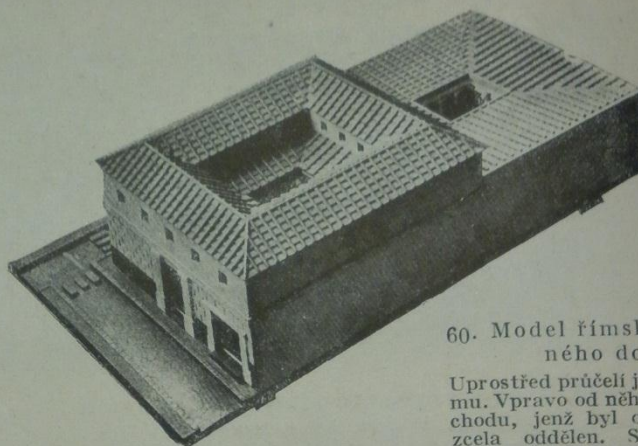
Příloha č. 3: Ukázka doplňkového textu v rámci popisku pod obrázkem

(Sochor, 1946)

76

nichž bylo bezpečno. Proto Římané hojně cestovali. Tíže bylo na moři; po pádu Kartaga se na něm rozmohli piráti, kteří olupovali lodi. Ale i na moři zavedli císařové bezpečnost. Středozevní moře bylo římské moře, tedy evropské. Římský obchod byl za císařství veliký. Ba občas jezdily lodi z egyptských přístavů na Rudém moři do Přední Indie pro tamější zboží, jako koření, slonovinu, čínské hedvábní (v Evropě ještě nepěstovali tehdy bource).

Zlepšení v provinciích. V provinciích zavedl Augustus a jeho nástupci správné vybírání daní, takže si tamní obyva-



60. Model římského rodinného domu.

Uprostřed průčelí je vchod do domu. Vpravo od něho dveře do obchodu, jenž byl od domu jinak zcela oddělen. Střecha přední části domu je uprostřed otevřená. Tudy vnikalo světlo do hlavní rodinné místnosti (atrium).

Rozkvět
imperia od
Augustovy
doby.

Římané dobří
organisátoři
a praktikové.

Římané
nebyli ještě
pravými
demokraty.

telstvo konečně oddychlo. V říši zavládl od doby Augustovy větší klid a pořádek; blahobyt rostl. Zde se uplatnila veliká schopnost Římanů: byli praktikové, dovedli veliké své imperium uspořádat (organisovat) a řídit. Jací byli praktikové, je viděti na jejich trvalých silnicích a vodovodech.

Ale jeden nedostatek Římanů tu už jasně vidíme. Nedovedli si uchovat republiku, nedovedli sami zavést pořádek mezi sebou. Museli mít císaře; na pravou demokracii ještě nestačili.

Na otázku, co byli Římané, máme odpovědi jedno slovo: praktikové. Jaké slovo bude odpovědi na otázku: co byli Řekové?

(Sochor, 1946)

41

Dodnes to značí hrubého, nevzdělaného člověka.) Které náboženství prohlásilo později všechny lidi za bratry? Pokládáme my dnes všechny lidi za sobě rovné?

(Poř.)

Srovnejme dnešní sport s řeckým. Znali Řekové vedle lehkootletických zápasů také sportovní hry? (Viz obrázky.)

Zařadili je do her v Olympii? Na kterých závodech je dnes více obecnostva, na lehkootletických, či na sportovních hrách (kopaná, hockey, házená, wolley-ball a j.)? Jak staré jsou lehkootletické závody (776 + 1935)? Byli řečtí atleti amatéry či profesionály? (Viz odměny v Olympii a doma.) Čemu říkali Řekové olympiada? (Čemu říkáme tak dnes?) Byli jste na sokolském sletu r. 1932? Bylo tam něco přejato z olympijských her? Máte z toho některé obrázky?



36. Artémis, bohyně lovu.

Má krátké šaty, aby jí nepřekážely v běhu za zvíř. Na zádech má toulce se šípy. Všimněte si opánek na nohou.

Který bůh chránil hry v Olympii? Jak se jmenovala kněžka, jejímž prostřednictvím věštil Apollo v Delfách?

Zakreslete si rok 776 na datovací linku se str. 35. Co se stalo v témže století?

Dva druhy výchovy. Představte si dva státy. V prvním by od dětství mládež otužovali zimou i horkem, cvičili ji v atletice,

Příloha č. 5: Ukázka vizuálně oddělených otázek od výkladového textu

(Jiráček – Reitler, 1945)

37

taga a připojili ji k své říši.¹⁾ Obyvatelstvo odvedli do otroctví. Vítězstvím nad Kartagem nesmírně vzrostla moc Římanů, kteří si mezitím podmanili i jiné krajiny v Evropě a v Asii. Zejména dobyli Gallie Předalpské, poloostrova Balkánského a části Malé Asie. V II. st. př. Kr. ovládala římská říše skoro všechny země kolem Středozemního moře a stala se mocí světovou.

Úkoly. 1. Opakujte podle I. učebnice! Jmenujte římské bohy! Co znamenají dnes slova »Pyrrhovo vítězství«?

2. Jak byli rozděleni obyvatelé Říma v prvních dobách republiky? Jak dospěli k rovnoprávnosti?

3. Jak byl Řím spravován v době republiky? Jak se římský stát postupně rozšiřoval ve světovou moc?

4. Vysvětlete z římských dějin tato slova: patriciové, plebejové, tribunové, konsul, senát, diktátor, plebiscit, veto!

14. Řím v I. st. př. Kr.

Provincie. Z dobytých zemí kromě Italie učinili Římané provincie; v cizích zemích zakládali osady. Do provincií posílali ozbrojené sedláky a dali jim pozemky k obživě. Provincie byly spravovány římskými úředníky. Byly spojeny s Římem nejen po moři, ale i umělými silnicemi. Po nich bylo posíláno vojsko, potřebné k udržení pořádku v provinciích. Silnice sloužily i dopravě zpráv, zboží, obchodu; po nich se šířila i vzdělanost do vzdálených krajín. V tom byl největší význam Říma, že daleko rozšířil vzdělanost.

Otroci a proletáři v Římě. Častými válkami neustále vzrůstal počet otroků v Římě. Naopak rolníků ubývalo a jejich pozemky zpustly, když byli rolníci ve válce. Z provincií bylo do Říma dováženo levnější obilí, vypěstované otroky. Rolníci byli proto nuceni své pozemky prodávat bohatcům, kteří z nich vytvořili veliké statky, zvané *latifundie*. Pak se zchudlí rolníci stěhovali do Říma, kde se z nich stávali nezaměstnaní chudáci, *proletáři*²⁾ (občané bez majetku). Trpěli hladem; bydleli nuzně a zmírali nemocemi.

Avšak jsouce občany měli proletáři právo účastniti se voleb úřednictva. Boháči se snažili získati jejich hlasy úplatky a pořádáním her a zábav. »*Panem et circenses*« (»Chléb a hry«) bylo heslo římských proletářů, a kdo více zaplatil, byl zvolen. Oblíbené tehdy hry byly

¹⁾ Z území kartaginského vznikla Afrika.

²⁾ Dnes slovo proletariát znamená všechny nemajetné lidi.

**Příloha č. 6: Ukázka doplňkových textů tvořených úryvky z různých děl
(Michovský, 1966)**

AVŠAK KDYKOLIV SHLEDAL, ŽE KŘIČÍ NĚKTERÝ Z LIDU,
POKAŽDÉ ŽEZLEM HO PRAŠTIL
A TAKTO SE ROZKŘIKL NA NĚJ:
HLUPÁKU, TIŠE TU SEĎ! BUĎ POSLUŠEN
ROZKAZU JINÝCH,
KTERÍ ZDATNĚJŠÍ JSOU – TYS BEZ SÍLY –
ZBABĚLÝ ČLOVĚK!
JAKŽIV NEJSI NIC PLATEN NI VE SCHŮZI VOJSKA,
NI V BITVĚ!

55. Těmito slovy Odysseus, jeden z rodových náčelníků, okřikoval vojáky, když se dožadovali, aby se obléhání Tróje ukončilo a oni se mohli vrátit domů. Uvedené

verše z Iliady nejlépe vystihují, jak se již tehdy rodoví náčelníci vyvyšovali nad prostý lid.

**Příloha č. 7: Ukázka výkladového textu proloženého množstvím otázek a úkolů
(Michovský, 1988)**



Obr. 27 Satyr

Satyrové byli pohádkové bytosti. Provázeli boha vína, Dionýsa, na jeho toulkách přírodou. (Vzpomeň si na lesní víly z našich pohádek.) Ze slavnostních průvodů, pořádaných na počest boha Dionýsa se vyvinulo řecké divadlo. Průvod tvořil mužský sbor, který přednášel básně na oslavu boha. Muž – herec, který představoval Dionýsa, sboru odpovídal. Rozmluva mezi hercem a sborem se stala zárodkem divadelní hry. Její vývoj byl dovršen, když k jedinému herci přibyl na jevišti herci další. Sbor zůstal součástí divadelního představení. Nezasahoval však přímo do děje, vyslovoval jen názory na rozhodování a jednání jednotlivých postav hry.

10/
**ŘECKÉ
UMĚNÍ**

O. Která literární díla vytvořená ve staro-orientálních státech jsme poznali? Odkud čerpáme poučení o počátku nového vývoje řeckých dějin?

Vznik divadla Řekové neobohatili kulturu lidstva jen v oblasti vědeckého poznání.

O. Ke kterým novým vědám položili základy Řekové?

Síla jejich tvůrčích schopností se projevila také v umění, především v literatuře. Vytvořili nový **umělecký obor – divadlo.**

Obr. 27 Z čeho se vyvinulo řecké divadlo? Viděli jste už divadelní představení?

Divadlo neposkytovalo divákům jen ušlechtilou zábavu. Bylo pro ně zároveň poučným. Jednání hrdiny v divadelní hře se mnohdy pro ně stalo vzorem. Podněcovalo je, aby i oni usilovali v životě o spravedlnost a prospěch společnosti.

Obr. 28 Odkud čerpali autoři náměty pro své vážné hry?

Obr. 29 Co bylo námětem veseloher?

Řecké stavitelství Řekové vyřešili také otázku, kde provozovat divadelní představení. Vytvořili **nový druh stavby – divadlo.**

Obr. 30 Popiš řecké divadlo. Kolik pojalo diváků? Čím se liší naše divadelní budovy od řeckého divadla?

V divadle, které bylo tak rozsáhlé, byli mnozí diváci velmi vzdáleni od jeviště. Přesto všichni dobře slyšeli a poznávali každého herce.

Obr. 31 Co usnadňovalo divákovi rozeznat jednotlivé postavy divadelní hry?